

Schreiner, Claudia; Wiesner, Christian

## **Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem**

George, Ann Cathrice [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]; Pointinger, Martin [Hrsg.]; Pacher, Katrin [Hrsg.]: *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 13-45. - (Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven; 1)



### Quellenangabe/ Reference:

Schreiner, Claudia; Wiesner, Christian: Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem - In: George, Ann Cathrice [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]; Pointinger, Martin [Hrsg.]; Pacher, Katrin [Hrsg.]: *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 13-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-178019 - DOI: 10.25656/01:17801

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178019>

<https://doi.org/10.25656/01:17801>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

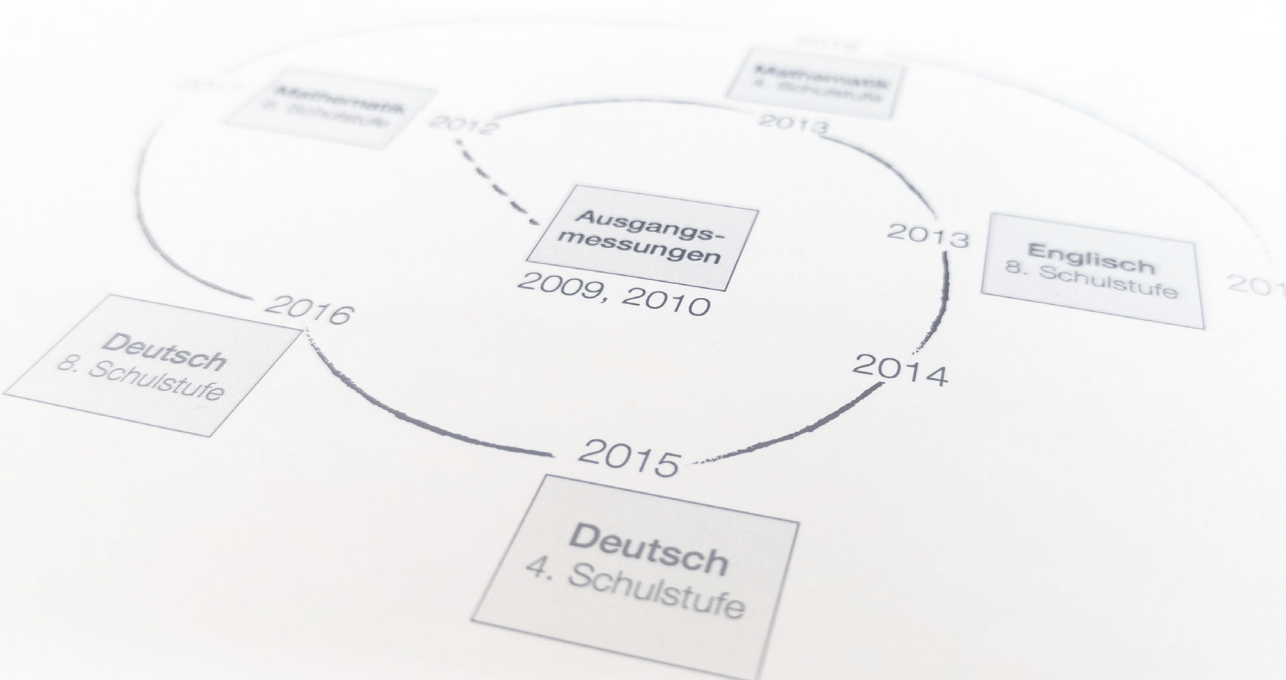
peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Ann Cathrice George, Claudia Schreiner, Christian Wiesner,  
Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

# Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



WAXMANN



Bundesinstitut  
**bifie**

# Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven

herausgegeben vom  
Bundesinstitut für Bildungsforschung,  
Innovation und Entwicklung des  
österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Band 1

Ann Cathrice George, Claudia Schreiner,  
Christian Wiesner, Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

# Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



Waxmann 2019  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven, Bd. 1**

ISSN 2628-9598

Print-ISBN 978-3-8309-3925-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Hannes Kaschnig-Löbel, Salzburg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Vorwort der Direktorin des BIFIE .....	7
--	---

## Einleitung

<i>Claudia Schreiner und Christian Wiesner</i>	
<b>1</b> Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem .....	13
<i>Maria Neubacher, Michael Ober, Christian Wimmer und Martina Hartl</i>	
<b>2</b> Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus .....	55

## Fokussierte Analysen auf Ebene der Schulen und Klassen

<i>Roman Freunberger, Lisa Mayrhofer und Judith Sauerwein</i>	
<b>3</b> Die Situation von Klein- und Kleinstschulen in der Volksschule .....	89
<i>Ann Cathrice George und Susanne Schwab</i>	
<b>4</b> Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen .....	103
<i>Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Thomas Kiefer, Christoph Helm, Mishela Ivanova, David Kemethofer, Marcel Illetschko, Margit Freller-Töglhofer und Daniel Paasch</i>	
<b>5</b> Merkmale des fachlichen Unterrichts und Schülerkompetenzen .....	115

## Fokussierte Analysen auf Ebene der Schüler/innen

<i>Claudia Schreiner, Burkhard Gniewosz, Christian Wiesner, Alexander Steiger, Andrea Kulmhofer-Bommer und Maximilian Egger</i>	
<b>6</b> Einstellung der Schüler/innen zum Fach und zum Lernen: Freude am Fach, fachbezogenes Selbstkonzept und ihr Zusammenhang mit den fachlichen Leistungen .....	139

	<i>Daniel Paasch, Christine Schmid, Andrea Kallinger-Aufner und Robert Knollmüller</i>	
<b>7</b>	Noten und Kompetenzen in verschiedenen Fächern, Schulstufen und Schulformen.....	161
	<i>Simone Breit, Barbara Herzog-Punzenberger, Silvia Salchegger und Philipp Schnell</i>	
<b>8</b>	Mehrsprachige Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe: Kompetenzen und familiäres Sprachumfeld .....	179
	<i>Konrad Oberwimmer, Norbert Lachmayr und Silke Luttenberger</i>	
<b>9</b>	Bildungsaspiration und Berufsberatungsmaßnahmen.....	199

## **Ausblick und Diskussion von Ergebnissen aus dem ersten Zyklus**

	<i>Ann Cathrice George, Alexander Robitzsch und Claudia Schreiner</i>	
<b>10</b>	Eine Diskussionsgrundlage zur Weiterentwicklung von Rückmeldungen aus standardisierten Kompetenzmessungen am Beispiel Mathematik.....	225
	<i>Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Daniel Paasch, Simone Breit und Roman Freunberger</i>	
<b>11</b>	Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung.....	239
	Autorinnen und Autoren.....	259

Die Analysen im vorliegenden Bericht wurden an Daten durchgeführt, die weitestgehend in der Forschungsdatenbibliothek (FDB) des BIFIE dokumentiert, archiviert und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über ein Antragsverfahren zugänglich gemacht werden.

Neben Beschreibungen zum Antragsverfahren werden auf der Webseite der FDB (<https://www.bifie.at/fdb>) die Daten zur Vorbereitung von Forschungsanträgen transparent gemacht. Für jeden Forschungsdatensatz finden sich dort Kontextfragebögen, Codebücher und Almanache (univariate deskriptive Statistiken der verfügbaren Variablen).

Die Wahrung der Anonymität der Untersuchungseinheiten und der Grundsatz der Datenminimierung sind im BIFIE-Gesetz<sup>1</sup> bzw. in der DSGVO<sup>2</sup> einerseits gesetzlich verankert und tragen andererseits einen wesentlichen Anteil zur Akzeptanz der Erhebungen bei. Die Weiterverarbeitung der BIST-Daten im Rahmen wissenschaftlicher Fragestellungen ist unter Einhaltung dieser Bedingungen nicht nur gestattet,<sup>3</sup> sondern sogar gewünscht.

Die FDB gewährleistet die Anonymität der Untersuchungseinheiten durch ihr Sicherheitskonzept, indem klare Verantwortlichkeiten festgelegt werden, sowie durch die Bereitstellung von technisch anonymisierten Forschungsdaten.

Mit dem R-Paket BIFIEsurvey (BIFIE, 2018; siehe auch Bruneforth, Oberwimmer & Robitzsch, 2016) und den BIFIE-SPSS-Makros stellt die FDB Werkzeuge zur Verfügung, die speziell für die Analysen von FDB-Forschungsdaten entwickelt wurden.

<sup>1</sup>BGBl. I Nr. 25/2008 i.d.F. I 32/2018, § 3 Abs. 1 Z. 5, § 6 Abs. 3 bzw. § 7b Abs. 1.

<sup>2</sup>Art. 5 lit c VO (EU) 2016/679

<sup>3</sup>Art. 5 lit b und 89 VO (EU) 2016/679 sowie § 2d Abs 4 FOG

#### Literatur

BIFIE (2018). BIFIEsurvey: Tools for survey statistics in educational assessment. R package version 3.0-14 [Software]. Verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=BIFIEsurvey>

BIFIE (2017). SPSS-Makros. Version v1.6 [Software]. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/fdb>

Bruneforth, M., Oberwimmer, K. & Robitzsch, A. (2016). Reporting und Analysen. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen*. (S. 333–362). Wien: facultas.

Abbildung 1: Informationen zur Forschungsdatenbibliothek des BIFIE.

#### Information für in Grafiken dargestellte Ergebnisse:

In der Regel wurden die angegebenen Kennwerte (Punktwerte, Prozentangaben etc.) in diesem Bericht unter Berücksichtigung entsprechender Nachkommastellen berechnet und dann auf ganze Zahlen gerundet. Daher kann es vorkommen, dass die Summe der gerundeten Prozentangaben nicht exakt 100 ergibt oder Summen von Werten inkonsistent erscheinen mögen.



# **1 Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem**

## **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag gibt einen (historischen) Einblick in die Genese der Bildungsstandards in Österreich und beschreibt die konzeptionellen Grundlagen und Rahmenbedingungen der Bildungsstandards und deren Überprüfung und Rückmeldung aus nationaler Perspektive. Darüber hinaus finden sich im Folgenden grundlegende Informationen zur Durchführung der Standardüberprüfungen im ersten Überprüfungszyklus 2012–2016. Dies umfasst wesentliche Fakten zur Datenbasis, die den folgenden Beiträgen in diesem Band als Analysebasis zugrunde liegt.

## **1.1 Bildungsstandards und deren Überprüfung in Österreich**

Die Einführung von Bildungsstandards in Österreich im Schuljahr 2008/09 zielt auf eine Veränderung der Unterrichts- und Schulpraxis durch Kompetenzorientierung ab. Das Konzept der Kompetenzorientierung bildet die Grundlage für die Bildungsstandards und deren Überprüfung. Diese Herangehensweise an Bildungsstandards (*educational standards*) legt auf der Ebene der Schüler/innen konkret formulierte Lernergebnisse in Form von Könnensbeschreibungen (sogenannten „Can-Do-Statements“) fest, die aus den Lehrplänen der Schularten und Schulstufen abgeleitet sind. Wie „Gesetze, Verordnungen und Lehrpläne, die vorgeben, wie Schule zu gestalten ist“, gewährleisten Bildungsstandards zunächst nichts anderes als „eine gewisse Einheitlichkeit der Bedingungen, unter denen Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden“ (Herzog, 2013, S. 12). Der Begriff der *Standards* hat eine doppelte Bedeutung (vgl. Ravitch, 1995): Ein Standard definiert sowohl ein Ziel („Zielorientierung“: *was getan werden sollte*; Anm. der Verf.) als auch ein Maß für die Entwicklung, den Fortschritt in Richtung eines Ziels („Zielerreichung“: *wo steht es bzw. wo stehen wir bzw. wie gut war es/waren wir*; Anm. der Verf.).

Mit der Einführung von Bildungsstandards als anzustrebende Lernergebnisse wurde in Österreich festgelegt, regelmäßig und flächendeckend zu überprüfen, wie gut es dem Bildungssystem auf allen Ebenen gelingt, dass Schüler/innen nachhaltig Kompe-

tenzen erwerben. Das Instrument zur Messung der Kompetenzen sind die nationalen Standardüberprüfungen. Die primären Zielsetzungen der Bildungsstandards und deren Überprüfung in Österreich sind seit 2008 daher die Einführung und nachhaltige Etablierung des kompetenzorientierten Unterrichts sowie die an Daten orientierte Unterrichtsentwicklung an jedem österreichischen Schulstandort (Specht & Lucyshyn, 2008; Wiesner & Schreiner, 2017; siehe Abbildung 1). Die Ergebnisse der Kompetenzmessungen sollen als Basis von Entscheidungen und als Grundlage pädagogischer Entwicklungsarbeit vor Ort an den Schulen und für den Unterricht dienen (Posch, Rauch & Seidl, 2012; Wiesner, Schreiner, Breit & Bruneforth, 2017). Im Fokus stehen dabei der Unterricht als zentraler Ort des Kompetenzerwerbs (Specht, 2007) sowie die Einzelschule als koordiniertes Zusammenwirken von Lehrkörper, Schulleitung sowie Schulaufsicht und Schuladministration (Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer, George & Angerer, 2016).

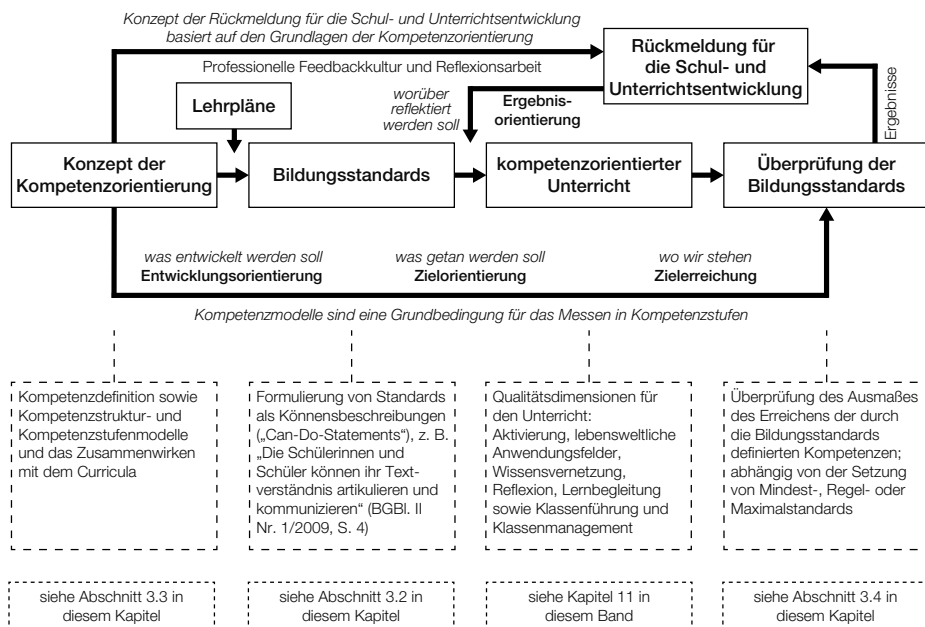


Abbildung 1: Das Zusammenwirken der Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, des kompetenzorientierten Unterrichts und der Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich und die Klärung der Entwicklungs- und Zielorientierung, Zielerreichung und Ergebnisorientierung sowie professionelle Feedbackkultur und Reflexionsarbeit.

Die Ergebnisse werden dem Schulwesen (Systembericht), den Bundesländern (Landesergebnisberichte), den Regionen, der Schulaufsicht, den Schulen (Schulberichte), den Lehrpersonen (Klassenrückmeldung) und den Schülerinnen und Schülern als valide, objektivierte Kompetenz- und Leistungsmessungen (Schreiner & Breit, 2016; Paasch & Pinwinkler, 2012) sowohl mittels sozialer als auch kriterialer Bezugswerte (Rheinberg, 2006) zurückgemeldet. Die Leitidee der Ziel- und Entwicklungsorientierung bildet die Basis dafür, dass Bildungsstandards und deren Überprüfung zu einer

professionellen, evidenzorientierten Reflexionskultur führen und evidenzorientiertes Handeln in der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht durch eine produktive Feedbackkultur nachhaltig verankert wird (vgl. Wiesner, Schreiner, Breit & Angerer, 2016). Die Innovationskraft der Bildungsstandards liegt primär in der Bewusstseinsbildung der Lehrer/innen für die Notwendigkeit eines kompetenzorientierten unterrichtlichen Handelns (vgl. Köller, 2010, S. 530) und nachhaltiger Entwicklungsbegleitung. Kompetenzorientierter Unterricht ist das Zentrum und der Kern einer lernförderlichen Schule.

Die Ergebnisberichterstattung zur Überprüfung der Bildungsstandards verfolgt neben dem Ziel der standortbezogenen Qualitätsentwicklung auch wichtige systemische Ziele: Das sogenannte System-Monitoring dient als Grundlage für die Steuerung des Schulwesens. Die Berichterstattung zu den fachlichen Kompetenzen der Schüler/innen erweitert auf der Systemebene die Steuerungsinformationen für Politik und Verwaltung substanziell und ermöglicht der interessierten Öffentlichkeit einen Einblick in die Leistungsfähigkeit des Schulsystems.

## 1.2 Ein-Blick in die Genese: Rahmenbedingungen für den 1. Zyklus

Im österreichischen Nationalrat wurden am 13.11.1997 von einem Abgeordneten der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) erstmals „Leistungsstandards“ gefordert, um die Schüler/innen zu fordern und zu fördern. Der Abgeordnete bezeichnete damals das Bildungsministerium als „eines der wichtigsten Ministerien unseres Landes“ und hielt fest, dass „die Zukunft unseres Landes in der Jugend liegt“ (98/NRSITZ XX. GP)<sup>1</sup>. Dies ist im Kontext einer weitreichenden Vision, die der Nationalratsabgeordnete formte, zu sehen, die sich aus heutiger Sicht betrachtet in mehrfacher Hinsicht für die kommenden Jahre der Entwicklung des Schulwesens in den Begriffen und der Ausrichtung bewahrheiten sollte: „Bewährtes bewahren, die Herausforderung annehmen, offen sein für Neues. [...] Mit Offensein für *Neues* meine ich *Autonomie* und *Dezentralisierung*, *Selbständigkeit* und *Eigenverantwortung* von *Lehrern* und *Schülern* und Modernisierung der *Lehrpläne*. Diesen Trends müssen wir uns stellen“ (98/NRSITZ; Herv. der Verf.). Die damals genannten Konzepte bildeten bereits den systemischen Rahmen, in dem die Einführung von Bildungsstandards in Österreich zu verorten ist.

Vor Ende der Neunzigerjahre bezogen sich Reformen schwerpunktmäßig noch auf eine „Verwaltung durch Inputs (Zuweisung materieller und personeller Ressourcen)“ (Posch & Altrichter, 1997, S. 100), auf den pädagogischen Input (z.B. Lehrplan '99, siehe BGBl. II Nr. 133/2000 und BGBl. II Nr. 134/2000; Thonhauser, 1997) und auf die innere Schulqualität – meist ausschließlich auf Basis interner Selbstevaluierungen (Qualitätsprozesse; Schratz, Iby & Radnitzky, 2000). Aspekte des Outputs, des Outcomes oder des nachhaltigen Erwerbs von Kompetenzen waren noch kaum im Fokus des Interesses (Posch & Altrichter, 1997; Wiesner & Schreiner, 2019a). Die damali-

1 Franz Stampler; [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XX/NRSITZ/NRSITZ\\_00098/SEITE\\_0152.html](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XX/NRSITZ/NRSITZ_00098/SEITE_0152.html)

2 Sitzung des Nationalrats am 13. November 1997 (98/NRSITZ)

ge Initiative des BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) *Qualität in Schulen* (Q.I.S.) forderte konkrete Maßnahmen am Schulstandort und die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der einzelnen Schule (Iby, Radnitzky & Schratz, 2004). Es wurden zunächst vorwiegend Instrumente für die interne Selbstevaluation sowie deren Verfahrensbeschreibungen zur Verfügung gestellt (Radnitzky & Iby, 2004; Haider, 2006). Auf dem freien Markt entstanden die ersten österreichischen Unterstützungsangebote für das interne Qualitätsmanagement durch externe Berater/innen<sup>3</sup> im Bildungsbereich (Schratz et al., 2016).

Im Zuge von Entwürfen und Ideen der Deregulierung und Dezentralisierung (Autonomie) kam es zur damals *neuen Idee* einer „wirkungsorientierten Verwaltungsführung“ (Posch & Altrichter, 1997, S. 99) unter dem Kürzel des NPM („New Public Management“). Das Konzept und die Programmatik des NPM argumentiert, dass „die traditionellen, vertikal bürokratischen Strukturen Innovation, Flexibilität und Reaktionsfähigkeit – und damit auch das Erreichen bildungspolitischer Ziele wie Bildungsgerechtigkeit und der Bereitstellung eines effizienten, hochwertigen Bildungsangebots – hemmen“ (Brückner & Tarazona, 2010, S. 83). Das NPM argumentiert mit einer „Steuerung durch Wirkungs- und Output-Orientierung“ (Posch & Altrichter, 1997, S. 100) statt einer bisher üblichen Verwaltung des Inputs, mit einer operativen „Autonomie“ (ebd.) für die Schulen vor Ort und Formen einer „systematischen Leistungsmessung, Controlling und Qualitätskontrolle“ (ebd.).

Die Ergebnisveröffentlichung im Jahr 1998 und das wenig zufriedenstellende Abschneiden der österreichischen Oberstufe bei der erstmaligen Teilnahme Österreichs an der international vergleichenden Studie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study, 1995) führten zu einer ausführlichen „Debatte um die Leistungsfähigkeit der Schule“ (Rauch & Krainer, 2002, S. 3; vgl. Wiesner & Schreiner, 2019a). Bekräftigt wurden diese Erkenntnisse grundsätzlich nochmals durch die nachfolgende Schülerleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment). Zwar wurden die Ergebnisse der PISA-2000-Studie zunächst noch vergleichsweise positiv aufgenommen (Kontext: Österreich lag bei PISA 2000 auf den Rangplätzen noch vor Deutschland), die enttäuschenden Ergebnisse von PISA 2003 (Haider & Reiter, 2004) bewirkten aber eine (nach TIMSS 1995 neuerliche und) intensivere öffentliche Debatte in Österreich über die Qualität des Bildungssystems (Eder & Thonhauser, 2002; Oelkers & Reusser, 2008) und in der Folge, dass sich die Prinzipien des NPM und die Idee einer nun auf den Output basierten Steuerung nachhaltig sowohl international als auch in Österreich als „dominierendes Muster“ (Kussau, 2007, S. 145) etablierten. Auch vor diesem Hintergrund wurden neue Steuerungsmodelle gefordert, „um die Qualität des österreichischen Schulsystems wissenschaftlich gestützt“ (GP XXIII RV BIFIE-Gesetz 2008 306 d. B., Materialien, S. 1<sup>4</sup>) zu entwickeln, und das Thema eines regelmäßigen, wissenschaftlichen Bildungsmonitorings gewann in den darauffolgenden Jahren eine wesentliche Bedeutung (Oelkers & Reusser, 2008). Die Öffnung der Schule für das NPM ist somit in wesentlichen Teilen auch den (international) verglei-

3 Der erste Lehrgang „Organisationsentwicklung im Bildungswesen – Professionalisierung für Berater/innen“ entstand 1994 als Privatinitiative ([www.eos.at](http://www.eos.at)).

4 [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I\\_00306/index.shtml#tab-Uebersicht](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I_00306/index.shtml#tab-Uebersicht)

chenden Schulleistungsstudien durch das Aufzeigen von Defiziten durch „Hinweise auf die Kostenkrankheit und Ineffizienz traditionell gesteuerter Schulsysteme“ (Brückner & Tarazona, 2010, S. 85) zuzuschreiben.

Der nunmehr *Neuen Steuerung*, die als eine alternative Bezeichnung des NPM verstanden werden kann, die anfänglich noch als Begriff neben einer „innovativen Suggestivität auch jene ökonomische Konnotation der bezeichneten Programmatik“ (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2011, S. 13) des NPM ausblendet, werden nunmehr ebenso Kernelemente hinsichtlich der Steuerung des Schulsystems zugeschrieben: die Erhöhung einzelschulischer Gestaltungsspielräume, die „Vertrieblichung“ (ebd.) der Einzelschule und die Elemente einer „evidenzbasierten Bildungspolitik und Schulentwicklung“ (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 35). Standards sollten in der Ausrichtung der Neuen Steuerung der Strategie dazu dienen, „bessere Leistungen der Schüler/innen durch regelmäßige Rechenschaftslegung“ (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 357) zu erzielen.

Die *Erarbeitung von Leistungsstandards* und von *Leistungsvergleichen der Schulen* wurde im Jahr 2000 erstmals in einem Regierungsprogramm von Österreichischer Volkspartei (ÖVP) und Freiheitlicher Partei Österreichs (FPÖ) auf höchster politischer Ebene für das österreichische Schulsystem eingefordert (Regierungsprogramm, 2000, S. 54). Im April 2000 sprach die damalige Bundesministerin für Bildung<sup>5</sup> Elisabeth Gehrer im Nationalrat von der Wichtigkeit von Leistungsstandards an den Schnittstellen, um künftig Auskunft geben zu können, „ob die Schule ihr Ziel erreicht hat oder nicht“ (20/NRSITZ XXI. GP)<sup>6</sup>. Im Vordergrund der damaligen Überlegungen stand die Leistung einer Schule an einem Standort und nicht eine Rückmeldung der Ergebnisse an die Schüler/innen oder deren individuelle Förderung. Specht und Freudenthaler (2004, S. 618) schrieben: „der politische Konsens, dass wir Standards brauchen, hat sich verdichtet“.

Die bildungspolitische Diskussion und wissenschaftliche Entwicklung der Bildungsstandards wurde im deutschsprachigen Raum maßgeblich durch die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ einer Expertengruppe unter Leitung von Klieme (Klieme et al., 2003) geprägt. Die ab 2003 einberufene österreichische Zukunftskommission<sup>7</sup> konkretisierte 2004 in ihrem Positionspapier mit Bezug auf die Expertise der deutschen Expertengruppe (Klieme et al., 2003) die „Entwicklung, Einführung, Überprüfung und Nutzung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem“. Durch dieses Papier wurde der Begriff der Bildungsstandards in die österreichische Diskussion über Standards nachhaltig eingeführt. Die Zukunftskommission griff in ihrem Grundsatzpapier den „mehr oder weniger verbindlichen Charakter“ der Rahmenlehrpläne für Lehrer/innen auf und kritisierte die Lehrpläne insofern, dass sich diese „hauptsächlich auf den Inhalt des Unterrichts“ ausrichteten (Zukunftskommission, 2004, S. 1). Die Bezogenheit auf den Stoff/Inhalt (als „Input“ gedacht) führe zu stark kontextbezogenen Leistungsbeurteilungen, die über die tatsächliche Erreichung von Grundkompetenzen (als „Output“ bzw. Outputorientierung gedacht) we-

5 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk)

6 [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXI/NRSITZ/NRSITZ\\_00020/SEITE\\_0023.html](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXI/NRSITZ/NRSITZ_00020/SEITE_0023.html)

7 Mitglieder der Zukunftskommission 2004: Günter Haider, Ferdinand Eder, Werner Specht und Christiane Spiel

nig aussagen würden. Die Zukunftskommission betonte die Notwendigkeit von begleitenden Maßnahmen, um Qualitätsmanagementprozesse auf Unterrichts-, Schul- und Systemebene zu etablieren (im Sinne eines Qualitätsrahmens)<sup>8</sup>. Durch verbindliche Bildungsstandards sollten im Sinne der Zukunftskommission (2004) – so die damalige Idee – vor allem folgende Ziele verfolgt werden:

- Allgemein konsensfähige Bildungsziele sollten aus gültigen Lehrplänen entnommen werden, um
- die „Ziel- und Ergebnisorientierung im Unterricht“ (Zukunftskommission, 2004, S. 2) zu erhöhen, wobei
- Mindeststandards eindeutig die Ergebnisse festlegen sollten, die von allen Lernenden erwartet werden, und weil sie die für alle Schüler/innen verbindliche Grundbildung festlegen (im Sinne einer „Rechenschaftsorientierung“; Anm. der Verf.), wodurch
- eine „objektivere Beurteilung von Schülerleistungen“ (ebd.) und eine faire Vergabe von Berechtigungen („Gerechtigkeits- und Berechtigungsorientierung“; Anm. der Verf.) stattfinden sollte und
- diese „Mindestanforderung in einem Fach“ den positiven Abschluss der 4. und 8. Schulstufe definieren würde, um „inakzeptable Qualität unterhalb von Mindestanforderungen“ (ebd., S. 3) zu vermeiden („Rechenschaftslegung“; Anm. der Verf.) und um
- wirksame und transparente Auskünfte über die Bildungsergebnisse und deren Veränderungen als Rückmeldungen für die Lehrerinnen und Lehrer, Schulen und das System zur Verfügung zu stellen („Transparenz“; Anm. der Verf.). Die Rückmeldung sollte „zu einer stärkeren Ergebnisorientierung und zu einer output-orientierten Steuerung“ (ebd.) beitragen.

Specht und Freudenthaler (2004, S. 618) warnten jedoch davor, „Bildungsstandards als Universalinstrument zu betrachten, das alle Qualitätsprobleme im Schulsystem zu lösen vermag“. Die 2004 zuständige Bundesministerin der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) Elisabeth Gehrler des BMBWK<sup>9</sup> legte somit in einigen Punkten doch deutlich abweichende Ziele gegenüber der Position der Zukunftskommission für eine „klasse:zukunft“ (Zukunftskommission, 2004) und speziell für entwicklungsorientierte Bildungsstandards in Österreich fest. Diese Festlegungen waren bestimmend für die kommende Umsetzung und Etablierung der Bildungsstandards für den ersten Überprüfungszyklus. „Es werden viele Vorschläge der Kommission dabei sein, aber auch viele, die bisher gefehlt haben“, sagte die Ministerin in einem Interview<sup>10</sup> zu den vorgeschlagenen Zielen der Zukunftskommission (2004). Das zukunftsweisende Ziel der damaligen Politik der Bildungsministerin für Bildungsstandards wurde durch ihre Be-

8 Es wurde auch ein wissenschaftlich unabhängiger, regelmäßig erscheinender nationaler Bildungsbericht zur Dokumentation der Bildungsergebnisse in Österreich empfohlen.

9 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk)

10 Nachzulesen auf Der Standard vom 6. Juni 2004 (Der Standard, 2004).

antwortung einer parlamentarischen (mündlichen) Anfrage<sup>11</sup> deutlich, die in vielen Bereichen nicht dem Entwurf der Idee der Neuen Steuerung folgte:

- Es sollte ein Wechsel von einer „totalen Input-Orientierung“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 24) zu einer Output-Orientierung mit der Diskussion „Welche Ergebnisse werden in den verschiedenen Schulstufen erbracht?“ (ebd.) erfolgen (Stichwort: „Ergebnisorientierung“; Anm. d. Verf.), dabei
- jedoch explizit keine Verbindung bestehen zwischen der Notenbeurteilung und der Erreichung der Standards, die für Lehrer/innen im Besonderen als Orientierung gelten sollen (Stichwort: „Zielorientierung“; Anm. der Verf.), wobei
- Bildungsstandards „kein Überprüfungsinstrumentarium für Schüler und Schülerinnen“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 25) sein sollen,<sup>12</sup> sondern „eine Zielvorgabe für die Qualität des Unterrichts an einer Schule“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 25). Sie sollten entwicklungsorientiert zur Diskussion „Erreichen die Schulen die Ziele?“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 26) beitragen, deshalb sollten
- durch Standards „keine oder nur geringe Rechtsfolgen“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 25) entstehen und keine ausgeprägte aktive Rechenschaftslegung im österreichischen Schulsystem etabliert werden,
- jedoch sollte ein deutlicher Auftrag an die Lehrerbildung hinsichtlich dieser neuen pädagogischen Herausforderungen (Stichwort: „Kompetenzorientierung“; Anm. der Verf.; siehe Abschnitt 1.2.3) ergehen.

Die Ziele der zuständigen Bundesministerin sprachen im Besonderen zwei Handlungsebenen und die jeweiligen Aspekte der Verbindlichkeit im Sinne einer Entwicklungsorientierung<sup>13</sup> deutlich an, welche im ersten Zyklus der Standardüberprüfungen in Österreich umgesetzt wurden:

- Die Bildungsstandards sollten sich vor allem „an die schulische Praxis (Lehrperson, Schulen)“ (Specht & Freudenthaler, 2004, S. 623) richten. Das Erreichen oder Nichterreichen von Standards durch Schüler/innen konstituierte damit eine Aufgabe für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.
- Als Adressat der Standards wurden auch das „Schulsystem als Ganzes“ (ebd.) und die Ergebnisse in den verschiedenen Schulstufen in den Vordergrund gerückt, wodurch eine wissenschaftliche Evaluation auf der Systemebene eingeführt wurde und die Steuerung des Bildungswesens insgesamt einen wesentlichen Beitrag zur „Kompetenzentwicklung der heranwachsenden Generation“ (ebd.) leisten sollte.

11 Mündliche Anfrage 1306/M-BR/2004; [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/M-BR/M-BR\\_01306/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/M-BR/M-BR_01306/index.shtml)

12 Elisabeth Gehrler zu den Bildungsstandards: „Die Bildungsstandards sind kein Überprüfungs-instrumentarium für die Schüler und Schülerinnen! Sie können es auch nicht sein, denn eine Note setzt sich aus der Leistung eines gesamten Jahres zusammen und nicht aus einem Blitzlicht, das man einmal aufnimmt“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 25).

13 Die Entwicklungsorientierung richtet den Blick primär auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung eines Schulstandortes und dabei im Besonderen das Denken in Kompetenzmodellen, -stufen (Niveaus) und -entwicklungen sowie förderliche Rückmeldungen für eine fundierte, professionelle Reflexionsarbeit als Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung adressiert werden.

Bildungsstandards im Sinne von *educational standards* fungieren in Österreich damit im Besonderen als Verbindungselement zwischen den jeweils gültigen Lehrplänen (Curricula), dem Denken in Kompetenzmodellen, -stufen (Niveaus) und -entwicklungen, dem kompetenzorientierten Unterricht sowie den kompetenzbezogenen Rückmeldungen (Feedback) des Erlernenen für die Unterrichts- und Schulentwicklung (siehe Abbildung 1). Damit sind die Bildungsstandards „in Österreich nicht primär als Kontroll- und Selektionsinstrumente vorgesehen, sondern sollen als Hilfsmittel für die Selbstbewertung und Orientierung von Schulen und Lehrkräften eingesetzt werden und Veränderungen des Unterrichts stimulieren“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 470; Lucyshyn, 2007). Die Ziele wurden verbindlich, „nicht aber deren tatsächliche Erreichung“ (Specht & Freudenthaler, 2004, S. 623) oder die Vorgabe von „verbindlichen Quoten für die Zielerreichung“ (ebd.). Nicht eingeführt wurde damit die von der Zukunftskommission (2004) angedachte „Selbstverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler für den Erwerb der standardisierten Kompetenzen“ (Specht & Freudenthaler, S. 623), indem sich die Standards (und die Ergebnisse der Standardüberprüfungen) nicht an individuelle Schüler/innen richten, sondern die Schulen und deren professionelle Akteure und Akteurinnen als Hauptzielgruppe haben. Außerdem wurden die Standards nicht als „verbindliche Erwartungen“ (ebd.) im Sinne von Mindeststandards eingeführt, also was Lernende am jeweiligen Ende der 4. und 8. Schulstufe mindestens können sollen. Auftrag und Anspruch war es daher, „die aus den Lehrplänen abgeleiteten Bildungsstandards zu operationalisieren und ihre Erfüllung im Wissen und Können (Kompetenzen) der Schüler/innen zu erfassen“ (Fend, 2018, S. 20). Zur bevorstehenden gesetzlichen Fixierung der Bildungsstandards durch eine entsprechende Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (BGBl. I 117/2008; RV 606 d. B.<sup>14</sup>) sprach die zu diesem Zeitpunkt nachfolgende Bundesministerin der Sozialdemokratischen Partei Österreichs (SPÖ) Dr. Claudia Schmied des BMUKK<sup>15</sup> im Unterrichtsausschuss erneut von der „Entwicklung einer Feedback-Kultur ohne Schuldzuweisungen“ und von einem „Qualitätscheck des Schulstandorts“ (Parlamentskorrespondenz Nr. 596, 2008)<sup>16</sup> und bekräftigte die Handlungsebene der schulischen Praxis als Ziel der Bildungsstandards und der Standardüberprüfungen in Österreich. Viele Ziele der damaligen Bildungsministerin folgten der Vision und den Festlegungen der Vorgängerin. Dabei wurden die Bildungsstandards von der damaligen Ministerin als ein Projekt „zur Aufholjagd um eine gute Bildung in Österreich“ (Schmied, 2012, S. 126) bezeichnet. Ein Hauptaugenmerk lag auf der Umsetzung der Bildungsstandards im Unterricht und dass diese „gut im Klassenzimmer ankommen“ (ebd., S. 127) und „an den Schulen die Qualitätszirkel“ (ebd.) nachhaltig auf Basis von Ergebnisrückmeldungen etabliert werden. Bedeutsam war die Entkopplung von Qualitätsstandards und der Leistungsfeststellung sowie Leistungsbeurteilung (BGBl. II Nr. 1/2009 idF. BGBl. Nr. 185/2012, §4, Abs. 5), da Standards vor allem bestehenden Problemfeldern in der Schule und im Unterricht entgegenwirken sollten. Die Entscheidungen nahmen den Anspruch der reinen Ergebnisorientierung, welcher in der Position der Zukunftskom-

14 [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I\\_00606/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I_00606/index.shtml)

15 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk)

16 Parlamentskorrespondenz Nr. 596, 2008; [https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR\\_2008/PK0596/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2008/PK0596/index.shtml)



mission (2004) „so stark betont“ (Specht & Freudenthaler, 2004, S. 623) wurde, zugunsten des Konzepts der Zielorientierung zurück und etablierten eine entwicklungsorientierte Einführung von Bildungsstandards in Österreich. Als wesentliches Element der Schulentwicklung sollen Standards nun dazu beitragen, dass (beträchtliche) Ergebnisunterschiede zwischen einzelnen Standorten vor allem durch die Entwicklung von neuen Methoden und verbindlicher Kompetenzorientierung möglichst verringert werden.

Im Ministerialentwurf vom 15.04.2008 wurden Bildungsstandards zur rechtlichen Verankerung im österreichischen Bildungssystem und deren Überprüfung damit begründet, dass diese „einheitliche, objektiv vergleichbare Informationen zu den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf bestimmten Schulstufen“ für die Schulen liefern und damit „eine bedeutende Grundlage für Maßnahmen der Steuerung der Qualitätssicherung“ des Schulsystems darstellen,<sup>17</sup> wodurch die Handlungsebene der Steuerung des „Schulsystems als Ganzes“ (Specht & Freudenthaler, 2004, S. 623) bekräftigt wurde. Die präzisen Ziele und genauen Funktionen der Bildungsstandards wurden in den Erläuterungen zur Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (BGBl. I 117/2008) ausführlich beschrieben und sind die Grundlage des späteren Verordnungstextes: „Bildungsstandards liefern einen Vergleichsmaßstab, an dem aufgezeigt werden kann, in welchem Ausmaß es einer Schule gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit den grundlegenden Kompetenzen auszustatten“ (Beilagen zu BGBl. I 117/2008; S. 5)<sup>18</sup>. Die Rückmeldung der Ergebnisse aus den Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) sollen ab der ersten flächendeckenden Erhebung und im weiteren Verlauf (durch Erhebungszyklen) maßgeblich „einen Beitrag zu einer systemischen, insgesamt für die Schüler und Schülerinnen förderlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Rundschreiben Nr. 6/2012, S. 2) leisten.<sup>19</sup> Mit diesem Verständnis von Bildungsstandards ist der Anspruch verbunden, dass „die Ergebnisse der externen und flächendeckenden Bildungsstandardüberprüfung von den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten (Lehrende, Schulleiterinnen und Schulleiter, Schulaufsicht) als produktiver Beitrag für Entwicklungsprozesse am jeweiligen Standort genutzt werden“ (George, Süss-Stepancik, Illetschko & Wiesner, 2016, S. 69; vgl. Rundschreiben Nr. 6/2012<sup>19</sup>).

Die Einführung und Umsetzung der Bildungsstandards war in Österreich im Endeffekt vom Leitgedanken getragen, im Schulsystem eigenständige Schul- und Unterrichtsentwicklung am Standort zu fördern und Impulse für eine dafür notwendige Verbindlichkeit für einen kompetenzorientierten Unterricht sicherzustellen, v. a. damit alle Schüler/innen grundlegende Kompetenzen erwerben (Specht & Lucyshyn, 2008; Schreiner & Breit, 2016). Die Auswertungen der Standardüberprüfungen haben dabei mehrere Handlungsebenen zu adressieren und „so zu erfolgen, dass auf deren Basis Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung bundesweit, landesweit und schulbezogen erfolgen können“ (BGBl. II Nr. 1/2009 idF. BGBl. Nr. 185/2012 §4 Abs. 4).

17 183/ME XXIII. GP (Ministerialentwurf: Vorblatt und Erläuterungen)

18 [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I\\_00606/fname\\_111660.pdf](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I_00606/fname_111660.pdf)

19 Rundschreiben Nr. 6/2012: Richtlinien des BMBF für den Umgang mit den Rückmeldungen der Bildungsstandardüberprüfung [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/bildungsstandards\\_rl\\_22324.pdf?5te6rq](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/bildungsstandards_rl_22324.pdf?5te6rq)

### 1.3 Bildungsstandards als Bildungsziele und Lernergebnisse

In Österreich definieren Bildungsstandards Bildungsziele als Lernergebnisse, die sich aus den Lehrplänen ableiten (Schreiner & Breit, 2016). „Diese Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel“ (BGBl. II Nr. 1/2009 idF. BGBl. Nr. 185/2012) verfügen sollen. In pädagogischer Hinsicht sind die österreichischen Bildungsstandards somit keine bloßen kognitiven Leistungsstandards mit reiner sozialer Bezugsnormorientierung (siehe Abschnitt 1.3.3), sondern curriculare und kompetenzorientierte Standards mit kriteriumsorientierter Bezugsnorm, die aus Lehrplänen abgeleitet grundlegende inhaltliche Kompetenzen beschreiben, über die Lernende in der Regel<sup>20</sup> verfügen sollen (George, Süss-Stepancik et al., 2016). Für die Schnittstellen des Schulsystems in der 4. und 8. Schulstufe beschreiben sie die erwünschten Lernergebnisse (formuliert als „Can-Do-Statements“ bzw. Könnensbeschreibungen; siehe BGBl. II Nr. 1/2009 i.d.F. BGBl. Nr. 185/2012) und machen die Bildungsziele sowohl für Lernende als auch für Lehrende gleichermaßen transparent, während die Lehrpläne die Lehrinhalte (den „Stoff“) und die Lehr-/Lernziele (z.B. durch Lernzielkataloge) beschreiben. Bildungsstandards und Lehrplan treten daher nicht in eine konkurrierende oder widersprüchliche Position, sondern ergänzen einander.

In Österreich wurden für folgende Fächer Bildungsstandards in Form einer Verordnung verbindlich festgelegt (Schreiner & Breit, 2016):

- 4. Schulstufe (Volksschule): Deutsch, Lesen, Schreiben; Mathematik
- 8. Schulstufe (Hauptschule, Neue Mittelschule, allgemeinbildende höhere Schule sowie Volksschuloberstufe): Deutsch, (Erste) Lebende Fremdsprache (Englisch), Mathematik

Der Fokus liegt zwar auf fachlichen Kompetenzen, für deren Vermittlung die Schule einen klaren Auftrag hat, dennoch wurde in Österreich die Strategie verfolgt, keine „Gleichsetzung“ (Frohn & Heinrich, 2018, S. 156) von Kompetenzorientierung mit kognitiv-verkürzten Leistungstests zu etablieren. Bloße Monitoring-Daten durch reine Leistungsstudien wären für die Schul- und Unterrichtsentwicklung „nur beschränkt hilfreich. Es geht um ihre Verarbeitung zu Erklärungswissen, es geht um weiterführende Forschung“ (Fend, 2018, S. 23). Daher bezogen die Bildungsstandardüberprüfungen von Beginn an die Erhebung wesentlicher Kontextdaten ein und die kontinuierliche Optimierung und Weiterentwicklung der Qualität auf bundesweiter, regionaler und standortbezogener Ebene auf Basis von laufenden Überprüfungen der Prozesse und Ergebnisse wurde gesetzlich verankert (vgl. BIFIE-Gesetz, BGBl. I Nr. 32/2018). Die Ergebnisse über die Kompetenzen sowie Input- und Prozessdaten als Kontextinformationen (Geschlecht, Erstsprache, Schulklima, Klassenklima, Selbstkonzept, Freude am Fach usw.) werden als Feedback und Entwicklungsimpuls an die Schulleitungen, die Lehrer/innen und die Schulaufsicht zurückgemeldet (George, Süss-Stepancik et al., 2016; Schreiner & Breit, 2016).

---

<sup>20</sup> Die österreichischen Standards sind somit „Regelstandards“ (Klieme et al., 2003, S. 28).

### 1.3.1 Funktionen der Bildungsstandards

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben“ (Klieme et al., 2003, S. 19). „Gute Bildungsstandards“ (Böhme, Richter, Stanat, Pant & Köller, 2012, S. 14) benennen und begünstigen kumulative Lernprozesse, bieten die „Möglichkeit zur Differenzierung verschiedener Kompetenzniveaus“ und ihr Erreichen kann „einer Überprüfung zugänglich gemacht werden“. Die Bildungsstandards dienen – wie oben bereits angesprochen – vorrangig der nachhaltigen Einführung, Etablierung und Unterstützung der Kompetenzorientierung. Damit einhergehend steht der Wandel in der Planung, Gestaltung und Durchführung von Unterricht und des unterrichtlichen Handelns im Sinne von *teaching to competencies*. Bildungsstandards sollen in Österreich somit eine Orientierungsfunktion, eine Förderfunktion und eine Evaluationsfunktion erfüllen (Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher, 2017).

Bildungsstandards bieten Orientierung darüber, welche Lernergebnisse in den einzelnen oder den in fachlichem Zusammenhang stehenden Pflichtgegenständen im österreichischen Schulsystem relevant sind (*Orientierungsfunktion der Standards*, vgl. BGBl. II Nr. 1/2009 idF. BGBl. Nr. 185/2012). Die Orientierungsfunktion der Standards lenkt den Blick auf die Kompetenzen, welche Schüler/innen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn erworben haben sollen, wodurch die Zielsetzungen des Lehrplans aus der Perspektive der Schüler/innen und Lehrer/innen konkretisiert werden. Aufgrund der Einführung von Bildungsstandards soll es zu einer nachhaltigen Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht kommen. Die Leistungen der Schüler/innen „sind in allen Schulstufen unter Zugrundelegung der Bildungsstandards für die 4. bzw. für die 8. Schulstufe besonders zu beobachten und zu analysieren. Bildungsstandards wirken also nicht erst an den Schnittstellen, sondern auf allen Schulstufen“ (Schreiner & Breit, 2016, S. 2).

Durch die *Förderfunktion* (vgl. BGBl. II Nr. 1/2009 idF. BGBl. Nr. 185/2012) ermöglichen die Bildungsstandards im Unterricht den Lehrpersonen einen kontinuierlichen Abgleich zwischen dem Ist-Stand der Kompetenzen ihrer Schüler/innen und dem angestrebten Soll, das in den Könnensbeschreibungen („Can-Do-Statements“) der Bildungsstandards Ausdruck findet. Dieser „konkrete Vergleichsmaßstab bietet eine Grundlage für die individuelle Förderung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, wodurch die Bildungsstandards die geforderte Förderfunktion einlösen“ (Schreiner & Breit, 2016, S. 3).

„Durch periodische Standardüberprüfungen sind in Österreich die von den Schülerinnen und Schülern bis zur 4. bzw. zur 8. Schulstufe erworbenen Kompetenzen objektiv festzustellen und mit den angestrebten Lernergebnissen zu vergleichen“ (Schreiner & Breit, 2016, S. 3). Die Evaluation der Schulstandorte und des Unterrichts insgesamt durch eine externe Kompetenzmessung zeigt also, inwieweit sowohl Schulen als auch der Unterricht die Kernaufgabe der Vermittlung und Aneignung von

Kompetenzen standortbezogen, regional und bundesweit erfüllen. Die Bildungsstandardüberprüfung löst damit die *Evaluationsfunktion* der Bildungsstandards (vgl. BGBl. II Nr. 1/2009 idF. BGBl. Nr. 185/2012) ein.

In den Erläuterungen zur Änderung des Schulunterrichtsgesetzes heißt es dazu: Bildungsstandards „und die auf ihrer Grundlage durchgeführten Kompetenzmessungen decken somit nicht den gesamten Lehrstoff einzelner Unterrichtsgegenstände ab. Sie können daher und dürfen auch nicht als Grundlage für die Beurteilung der Leistungen von Schülern und Schülerinnen herangezogen werden. Sie dienen ausschließlich der Weiterentwicklung des Schulwesens, indem vor allem Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Schulaufsicht eine Rückmeldung über den Erfolg des Unterrichtes als Grundlage für weitere Maßnahmen der Qualitätsentwicklung erhalten. Aus diesem Grund richten sich Bildungsstandards primär an die Lehrerin und den Lehrer, um kompetenzorientierten Unterricht sowie kompetenzorientierte Förderung sicher zu stellen. Die Sicherung der erreichten Leistung ist im Sinne einer Festigung des Erlernten zu verstehen, nicht aber im Sinne einer Garantie oder gar einer Dienstpflicht seitens der Lehrerin oder des Lehrers, das festgelegte Standardniveau bei jeder Schülerin oder jedem Schüler zu erreichen. Das Wort ‚bestmöglich‘ soll eben dies zum Ausdruck bringen“ (Erläuterungen zur Änderung des Schulunterrichtsgesetzes BGBl. I 117/2008).

### 1.3.2 Österreichische Bildungsstandards sind Regelstandards

Die Bildungsstandards in Österreich sind (bewusst) „Regelstandards“, die ein Durchschnittsniveau spezifizieren (Herzog, 2013). Die konkreten Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schüler/innen bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen. Bildungsstandards beschreiben, wie gut es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die in den nationalen Bildungsstandards definierten Lernziele zu erreichen und wie nahe oder fern eine Schule bzw. auch das Schulsystem diesen ist. Einen Überblick über verschiedene Möglichkeiten, Bildungsstandards festzulegen, sowie unterschiedliche Interpretationen dieser Arten von Bildungsstandards gibt Tabelle 1.

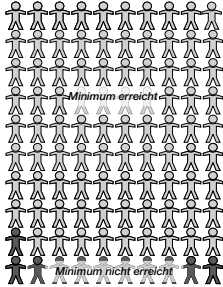
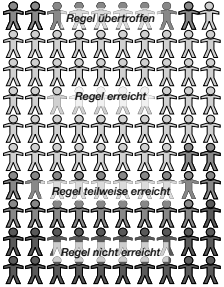
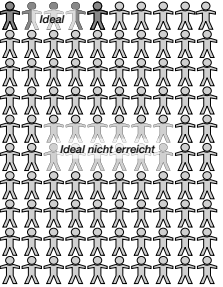
Bildungsstandards in Österreich können somit als entwicklungsorientiert konzipiert bezeichnet werden, die Entscheidung für Regelstandards erlaubt bei der Überprüfung die Beschreibung eines weiten und breiten Spektrums der Kompetenzerbringung (Kompetenzstreuung; vgl. Tabelle 2). Die vorhandenen Könnensbeschreibungen (Can-Do-Statements) für Regelstandards ermöglichen eine Entwicklung über das Minimum hinaus und beschreiben sowohl ein teilweises Erreichen eines Kompetenzniveaus wie auch die Anforderungen deutlich übertreffende Performanzen (Stichwort „Kompetenzstufen“; Anm. der Verf.). Die Festlegung von Regelstandards zugunsten der ursprünglich geforderten Mindeststandards (vgl. Zukunftskommission, 2004) erfolgte, da einer Einführung von Mindeststandards „unüberbrückbare Hürden im differenzierten Schulsystem“ (Lucyshyn, 2007, S. 15) entgegengestanden wären. Die Sekun-

Tabelle 1: Vielfalt von Formen und Definitionen zu Mindest-, Regel-, und Maximalstandards.

		In Österreich:	
	Mindeststandards	Regelstandards	Maximalstandards
Klieme et al., 2003	... legen eine Stufe fest, unter die kein Lernender zurückfallen soll (...). Aufgaben beschreiben dann eindeutig, welche Leistungen ein Schüler/eine Schülerin erbringen muss, um die Mindestanforderungen zu erfüllen.	Regelstandards, die ein Durchschnittsniveau spezifizieren, enthalten implizit die Botschaft, dass man eine Art Normalverteilung der Kompetenzen erwartet, bei der es im Vergleich zum Regelfall immer Gewinner und Verlierer gibt.	... führen dazu, dass Anforderungen an untere Leistungsniveaus bloß negativ, durch den Grad der Abweichung vom Ideal beschrieben werden können.
Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012	... können eine Stufe festlegen, unter die kein Lernender zurückfallen soll.	Regelstandards legen weder der Öffentlichkeit noch leistungsschwächeren Schüler/innen klar dar, was man können muss, um als erfolgreich zu gelten. Sie führen den Leistungsschwächeren aber vor Augen, wie weit sie von einem Ideal bzw. dem Durchschnitt entfernt sind.	... beschreiben ein „Ideal“.
Herzog, 2013	... legen das Minimum an Lernleistung fest, das Schüler/innen zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem Fach erreicht haben müssen (...). Es wird erwartet, dass sie schulformübergreifend gelten; sie legen das absolute Minimum an Leistungen fest, das ein Schulsystem erbringen soll.	... legen fest, welches Leistungsniveau im Durchschnitt, d. h. von mindestens der Hälfte der Schüler/innen, zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Fach zu erreichen ist.	... sagen, was gewissermaßen im bestmöglichen Fall an Lernleistungen erreicht wird.
Wiesner, Schreiner, Breit & Bruneforth, 2017	... zeigen weder der Öffentlichkeit noch den Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleitungen bzw. Schulaufsicht klar, wie sich die Kompetenzerbringung auf die gesamte Schülerschaft verteilt und was auch Schüler/innen mit „teilweise erreicht“, „erreicht“ und „übertraffen“ können.	... erlauben die Beschreibung eines breiten Spektrums der Kompetenzerbringung. Sie bieten Orientierung („Can Do-Statements“) und ermöglichen gezielte Entwicklungen („Can Do-Statements“ über das Minimum hinaus).	... führen dazu, dass Anforderungen an untere Leistungsniveaus negativ durch den Grad der Abweichung vom „Ideal“ beschrieben werden.

darstufe 1 wurde in Österreich zu diesem Zeitpunkt differenziert in eine Hauptschule mit drei Leistungsgruppen und in allgemeinbildende höhere Schulen (AHS; Gymnasien).

Tabelle 2: Anforderungen von Standards.

Programmtheorie	Ausformungen von Standards		
Informationsspektrum	<div>Mindeststandards</div> 	<div>Regelstandards</div> 	<div>Maximalstandards</div> 
Konzeption	Schwelle: Minimum an Kompetenzen, die erreicht werden müssen	Kompetenzerbringung: ermöglicht ein breites Spektrum an Stufen zu beschreiben	Idealbeschreibung: zeigt den bestmöglichen Fall
Steuerungsansatz	Rechenschaftslegung	Entwicklungsorientierung	Exzellenzorientierung

Die Lehrpläne für beide Schulformen waren „nahezu wortident“ (ebd.), die Schülerpopulationen unterschieden sich gravierend. Einen Mindeststandard hätte man „so niedrig setzen müssen, dass er auch für die zweite und dritte Leistungsgruppe der Hauptschule (HS) einen Anreiz zur Erreichung darstellt“ (ebd.). Aus Sicht einer flächendeckenden Überprüfung, die als Rückmeldung sowohl Schul- als auch Unterrichtsentwicklung anregen soll, hätten reine Mindeststandards mit nur einem Cut-Score (erreicht/nicht erreicht) vor allem gegenüber den AHS und der 1. Leistungsgruppe der HS zu einer wesentlichen Verengung von Daten und Informationen über das Spektrum der Kompetenzerbringung in allen Schulen geführt.

1.3.3 Kompetenzorientierung – Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Kompetenzstufen

Dem Konzept der österreichischen Bildungsstandards ist das Konzept der Kompetenzorientierung zunächst vorgelagert, womit ein besonderer Schwerpunkt auf dem Erwerb grundlegender fachlicher Kompetenzen als Voraussetzung nachhaltigen und lebenslangen Lernens liegt. Bezugspunkt der österreichischen Bildungsstandards ist der von Weinert (2001) entwickelte Kompetenzbegriff. Ihm zufolge sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen

motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 27 f.). Gemäß der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen (BGBl. II. Nr. 1/2009) sind Kompetenzen „längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen“. Kompetenzen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, in variablen Situationen zu handeln und ihr Wissen und Können zielgerichtet, verantwortungsvoll und reflektiert einzusetzen. Sie schaffen die Basis für den Erwerb und die Anwendung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und verkörpern damit sowohl ein weitgehend stabiles als auch dynamisches Werkzeug, das zur Bewältigung wechselnder Herausforderungen befähigen soll.

Das Konzept der Kompetenzen ist ein lernpsychologisches Modell. Die Kompetenzorientierung im Unterricht ist die wohl pädagogisch bedeutsamste Veränderung der letzten Jahrzehnte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Um einen kompetenzorientierten Unterricht praktisch und wirksam umzusetzen, sind „erhebliche Anstrengung, fachdidaktische Entwicklungsarbeiten, Lehrerfortbildung und Umsetzungsunterstützungen nötig“ (Künzli, 2010, S. 451), die nicht allein mit Lehrplanvorgaben erzielt werden können. Bildungsstandards konkretisieren Ziele des Unterrichts in Form von Kompetenzanforderungen und legen fest, über welche Kompetenzen Schüler/innen verfügen müssen, „wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen“ (Klieme et al., 2003, S. 21). Diese Anforderungen müssen in Kompetenzmodellen systematisch geordnet werden, damit „Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen“ (ebd.) dargestellt werden können. Den österreichischen Bildungsstandards liegen als Rahmen struktur- und prozessorientierte Vorstellungen über die Struktur und den Erwerb von fachbezogenen oder fächerübergreifenden Kompetenzen zugrunde. Diese Kompetenzmodelle strukturieren einen Unterrichtsgegenstand und stützen sich dabei auf fachdidaktische sowie fachsystematische Gesichtspunkte.

Um Kompetenzen adäquat erfassen und messen zu können, sind solche theoretischen Rahmen als „Grundlage für die Konstruktion von konkreten Messinstrumenten zur Erfassung von Kompetenzen“ (Fleischer, Koeppen, Kenk, Klieme & Leutner, 2013, S. 8) notwendig. Die Darstellung von Kompetenzen, die innerhalb eines Faches aufgebaut werden sollen, ihrer „Teildimensionen und Niveaustufen“ (Klieme et al., 2003, S. 9), wird durch Kompetenzmodelle konkretisiert. Bildungsstandards stützen sich auf Kompetenzmodelle, die im Zusammenwirken von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden müssen (ebd.). In Österreich liegen Kompetenzmodelle als Struktur- und Stufenmodelle für die Fächer der Kompetenzmessung vor. Die Kompetenz(struktur)modelle befassen „sich mit der Frage, welche und wie viele verschiedene Teilkompetenzen (Dimensionen) einer bestimmten Kompetenz differenziert werden können“ (Fleischer et al., 2013, S. 8).

Kompetenzunterschiede zwischen Personen können über die Dimensionen auf der Grundlage von psychometrischen Modellen mit kontinuierlichen latenten Variablen

(Hartig & Frey, 2013) festgestellt werden. Dimensionen legen beispielsweise unterschiedliche inhaltliche bzw. curriculare Einheiten fest. In diesem Sinne ist ein theoretisch wie auch fachdidaktisch gut verankertes Modell, das klärt, was Kompetenz im jeweiligen Fach bedeutet, eine wesentliche Grundbedingung dafür, dass das Prinzip der Kompetenzorientierung im Unterricht handlungsleitend und gleichzeitig messbar wird. Mit Blick auf Kompetenzmodelle können Lehrpersonen unterschiedliche Lernwege und (inter-)individuelle Unterschiede einordnen, d.h. „die Heterogenität von Lernprozessen und Lernergebnissen verstehen“ (Klieme et al., 2003, S. 50). Kompetenzstrukturmodelle ermöglichen durch Kompetenzstufenmodelle, die Graduierungen der gemessenen Fähigkeiten in mehreren Kompetenzstufen (Niveaus) darzustellen (Klieme et al., 2003; Pant, Böhme & Köller, 2012). Dabei ist jede Kompetenzstufe „durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler auf niedrigeren Stufen“ (Klieme et al., 2003, S. 22).

Um die Lernergebnisse und ihre Bedeutung über die Qualität der Lehr- und Lernprozesse differenziert verstehen zu können, wird bei der Rückmeldung der Überprüfungsergebnisse zwischen einer sozialen, kriteriumsorientierten und individuellen Bezugsnorm unterschieden (vgl. Heckhausen, 1974; Rheinberg, 2001; Goldhammer & Hartig, 2008; Hartig & Klieme, 2006):

- Bei der *sozialorientierten (normorientierten) Bezugsnorm* wird die Leistung bzw. Kompetenz einer Person mit einer sozialen Bezugsgruppe (wie z.B. einer Klasse oder Schule als Norm) verglichen und anhand dieser interpretiert. Aus dem „Resultat lässt sich auch bei höchster Messgenauigkeit nicht ablesen, ob es sich um eine gute oder schlechte Leistung handelt“ (Rheinberg, 2006, S. 643)<sup>21</sup>.
- Bei der *individuellen Bezugsnorm* wird ein vorliegendes Resultat einer Person oder einer Schule mit dem bislang erreichten Ergebnis verglichen, wodurch jede Person (jede Schule) ihr eigenes Bezugssystem bildet.
- Bei der *sachlichen bzw. kriteriumsorientierten Bezugsnorm* hingegen geht es darum, ob eine Person/eine Klasse/eine Schule ein inhaltliches Kriterium (ein Ziel) erreicht (als Messung des Abstands zum Ziel; Kompetenzstufen).

Da der sozialen und individuellen Bezugsnorm bereits erzielte Resultate zugrunde liegen, handelt es sich dabei um Realnormen (Rheinberg, 2006). Die kriteriumsorientierte Bezugsnorm ist hingegen eine Ideal- oder Ziel(bild)norm. Wie bei einem Kippbild bzw. einer Inversionsfigur (Figur-Grund-Bild) werden Bezugsnormen<sup>22</sup> als Hintergrund oftmals zu wenig bei der Arbeit „Von Evaluationsdaten zur Unterrichtsentwicklung“ (Landwehr, 2015, S. 157) bewusst beachtet und wahrgenommen (Wies-

21 Bei vergleichenden Tests sind Ergebnisse dann als gut zu bewerten, wenn diese über den üblichen Ergebnissen liegen, und als schlecht, wenn sie unter diesen verortet sind.

22 Wie die Betrachtungen von Kippbildern zeigen, können dieselben Phänomene (in diesem Fall z.B. Leistungen, Kompetenzen) aus unterschiedlichen Perspektiven (Bezugsnormen) wahrgenommen werden. Die Interpretation von Ergebnissen hängt daher wesentlich vom Blickwinkel und den dadurch getroffenen Annahmen (Bezugsnormen) des Betrachters ab. Der Wechsel von einer Bezugsnorm zu einer anderen meint immer auch einen Wechsel der konzeptuell-theoretischen Strukturen, Überlegungen und den damit verbundenen Annahmen, Konsequenzen und Wirkungen (Groeben, 1975).



ner, Schreiner, Breit & Angerer 2016), „obgleich sie die Analyse und Interpretation einer Kompetenz oder Leistung“ (Wiesner, Schreiner, George, Breit & Luger-Bazinger, 2017, S. 11) als auch die Herangehensweisen an die Schul- und Unterrichtsentwicklung maßgeblich beeinflussen (vgl. Groeben, 1975; Lehmann-Rommel, 2012).

Im Rahmen der Standardüberprüfungen erhalten Schulen und Lehrer/innen Rückmeldung basierend auf unterschiedlichen Bezugsnormen:

- Der Vergleich des Schul- oder Klassenmittelwerts mit dem Österreich-Schnitt ist ein *sozialer Vergleich*. Der *faire Vergleich*, in dem für jede Schule bzw. Klasse ein Erwartungsbereich rückgemeldet wird, der sich aus dem durchschnittlichen Abschneiden von Schulen bzw. Klassen mit ähnlichen Rahmenbedingungen errechnen lässt, stellt eine Spezialform einer sozialorientierten Bezugsnorm dar.
- Von *individueller Bezugsnorm* kann auf der Ebene der Schulen gesprochen werden, wenn die Ergebnisse einer Schule in einem Fach ab dem zweiten Überprüfungszyklus mit den Ergebnissen vorangegangener Standardüberprüfungen der Schule in Beziehung gesetzt werden können.
- Die Rückmeldung in Form von Kompetenzstufenverteilungen entspricht einer *kriteriumsorientierten Bezugsnorm*.

Bei den Standardüberprüfungen in Österreich steht vor allem das Wissen im Vordergrund (Kippfigur), über welche Kompetenzen Schüler/innen einer Klasse, an einem Schulstandort usw. verfügen (Kompetenzstufen) und wie sich eine Schule über die Zeit an einem Standort entwickelt (Kompetenzen, Leistungen, Schulklima usw.). Wesentlich sind außerdem Informationen darüber, inwieweit eine Schule die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen unterstützt und weniger Informationen aus dem Vergleich der Schulen untereinander. Bei der Kompetenzmessung im Rahmen der österreichischen Standardüberprüfung erfolgt die kriteriale Rückmeldung mithilfe von Kompetenzstufenmodellen, in denen definiert ist, über welche Kompetenzen Schüler/innen auf einer bestimmten Stufe verfügen. Anhand ihres erzielten Punktwerts werden Lernende einer Stufe zugeordnet, was eine inhaltliche Aussage über die zugrunde liegende Kompetenz und deren Abstand zum Ziel erlaubt. Kompetenzstandards stehen in enger Verbindung mit einer kriteriumsbezogenen Rückmeldung – unter Rückgriff auf Kompetenzstufen, um die Distanz zu einem Lernziel zu beschreiben.

Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie und Besser (2014) befürworten vor allem kompetenzbezogene Rückmeldungen für Schüler/innen im Unterricht unter Verwendung von kriterialen Kompetenzstufenmodellen, da diese von allen Beteiligten als besonders nützlich wahrgenommen werden. Diese „wahrgenommene Nützlichkeit ist wiederum positiv mit der Leistungsänderung und der anschließenden Testmotivation der Schüler(innen) assoziiert. Dementsprechend hat kompetenzbezogene Rückmeldung, vermittelt über ihre wahrgenommene Nützlichkeit, einen positiveren Effekt auf Motivation und Leistungsänderung als Rückmeldung in Form von Noten“ (Harks et al., 2014, S. 183; Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer, 2017a). Die Studie von Harks et al. (2014) stützt auch die gegenwärtige Praxis in Österreich, der Schulaufsicht, den Schulen, Schulleitungen und Lehrpersonen kompetenzorientierte Rückmeldungen auf

Basis von Bildungsstandards zu geben, um diese systematisch für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen (Harks et al., 2014).

### 1.3.4 Regelmäßige Überprüfung der Zielerreichung

Etwa zum Zeitpunkt der gesetzlichen Einführung der Bildungsstandards wurde mithilfe einer für Österreich repräsentativen Stichprobe eine Bestandsaufnahme für wesentliche Kompetenzbereiche vorgenommen, die sogenannte Baseline-Testung. Diese erfolgte für die 8. Schulstufe im Frühjahr 2009, für die 4. Schulstufe im Frühjahr 2010. Die Baseline-Testung diente dazu, ein verlässliches Bild vom Leistungsstand zum Zeitpunkt der Einführung von Bildungsstandards zu zeichnen und steht als Ausgangsmessung für spätere Vergleiche zu diesen Kompetenzbereichen zur Verfügung (Breit & Schreiner, 2011, 2010). Die Erhebungen erfolgten stichprobenbasiert (204 Schulen der Sekundarstufe 1 bzw. 267 Volksschulen mit je ca. 10.000 involvierten Schülerinnen und Schülern) und dienten der Festlegung des Ausgangswerts, wobei damals für alle gemessenen Fächer und Kompetenzbereiche ein Mittelwert von 500 Punkten mit einer Standardabweichung von 100 festgelegt wurde. Im Rahmen der Baseline-Testungen konnten allerdings noch nicht alle Kompetenzbereiche vollständig erfasst werden, weshalb das Messinstrumentarium laufend erweitert wurde und für Kompetenzbereiche, für die erst nach 2010 Messinstrumente entwickelt wurden, Trendanalysen erst ab einem späteren Zeitpunkt möglich sind.

Seit 2012 werden flächendeckende Standardüberprüfungen durchgeführt. Dabei handelt es sich um summative Erhebungen des Kompetenzstands mit dem vorrangigen Zweck der Ergebnismeldung an Schulstandorte sowie an das Bildungssystem als Ganzes als Basis für Qualitätsentwicklungsprozesse. Die Standardüberprüfungen finden jeweils gegen Ende der 4. und 8. Schulstufe statt und erheben damit den kumulierten Lernertrag eines jeweils vierjährigen Abschnitts des Schulsystems (Schreiner & Breit, 2016). Für Schulen und Lehrer/innen stellen die Rückmeldungen eine Grundlage für die Reflexion des eigenen Unterrichts dar und können eine Basis für die (Weiter-)Entwicklung der Qualität am Standort sein. Dazu ist es erforderlich, aus einer exzentrischen Perspektive (exzentrische Positionalität bzw. Exzentrizität; Plessner, 1975; Fischer, 2000; Schley & Schley, 2010) die Ergebnisse der Schüler/innen eines Schulstandorts oder einer Klasse als Ergebnis des eigenen professionellen Handelns (und nicht nur als die Folge der individuellen Lernanstrengungen) zu analysieren, interpretieren und in kooperativen Reflexionsprozessen vor dem Hintergrund der Bedingungen und Spezifika der eigenen Schule zu bearbeiten.

Neben den kognitiven Überprüfungsinstrumenten zur Kompetenzmessung kommen im Rahmen von Standardüberprüfungen Kontextfragebögen zum Einsatz, um Faktoren zu erfassen, die zur Erklärung des Kompetenzerwerbs beitragen können. Die Fragebögen ermöglichen es, die Rahmenbedingungen, unter denen Lehren und Lernen stattfindet, zu beschreiben. Ferner tragen sie zur Erklärung des Kompetenzerwerbs bei, indem schulische und außerschulische Einflussgrößen mit den Schülerleistungen in Verbindung gebracht werden. Manche Merkmale, die mittels der Kon-

textfragebögen erhoben werden, können aber auch als Ergebnisse per se interpretiert werden – etwa die Freude am Fach oder die Entwicklung eines stimmigen fachlichen Selbstkonzepts, die in den Lehrplänen für allgemeinbildende Schulen<sup>23</sup> explizit als Ziele von Schule und Unterricht genannt werden.

Die Erhebung von Kontexten ist wesentlich, damit eine Kompetenzorientierung keine „Verkürzung des Kompetenzbegriffs auf die Leistungsdimension im öffentlichen Diskurs“ (Frohn & Heinrich, 2018, S. 157) erfährt. Erst durch Kontexte werden Daten für die Akteurinnen und Akteure für Schul- und Unterrichtsprozesse relevant und auf der Ebene des Systemmonitorings und für vertiefende Fragestellungen der Bildungsforschung gewinnbringend nutzbar. Nur durch die Einbindung von Kontextdaten kann das weit verbreitete Missverständnis nicht passieren, dass extern erhobene Daten von einer Schule oder dem Unterricht als reine externe Fremdevaluation begriffen werden (Specht, 2002). Besondere Aufmerksamkeit sollte Kontextdaten in Hinblick auf „Merkmale des Unterrichts“ (Ditton, 2000, S. 75) zugesprochen werden. Für Lehr-Lern-Prozesse ist es somit unabdingbar, „alle Konnotationen des Kompetenzbegriffs in der Planung und Durchführung von Unterricht zu berücksichtigen, um differenzierte Lernangebote zu eröffnen“ (Frohn & Heinrich, 2018, S. 157).

Auch zur Identifikation von bestimmten Subgruppen wird bei der Rückmeldung der Bildungsstandards in Österreich auf die Informationsbestände der Kontextbefragung zurückgegriffen. Zielgruppe der Befragung sind „die Schüler/innen selbst, um persönliche Merkmale wie z.B. Geschlecht, Erstsprache usw. zu erfassen, ihre Bildungsbiografie abzubilden, aber auch, um ihre Einstellungen zur Schule und dem fachlichen Lernen und ab dem zweiten Zyklus (mit der Erhebung zu M4) auch ihre Erfahrungen im Unterricht zu erheben. Außerdem werden die Schulleiter/innen zu wesentlichen Kontextmerkmalen der Schule befragt sowie zu Themen, die mit Bildungsstandards in Verbindung stehen. Auf der 4. Schulstufe kommen zudem Fragebögen für Eltern/Erziehungsberechtigte und Lehrer/innen hinzu“ (Schreiner & Breit, 2016, S. 8). Die regelmäßigen Überprüfungen bieten neben der Basis für standortbezogene Qualitätsentwicklung eine breite Datenbasis für wissenschaftliche Analysen und Begleitforschungsprojekte. Die Beiträge in diesem Band zeigen einen kleinen Ausschnitt aus Fragestellungen, die mithilfe der Standardüberprüfungsdaten bearbeitet werden können. Im Rahmen der Forschungsdatenbibliothek (FDB) werden die anonymisierten Daten für Bildungsforscherinnen und -forscher für eigene Analyseprojekte zur Verfügung gestellt (<https://www.bifie.at/bildungsforschung/forschungsdatenbibliothek/>).

---

<sup>23</sup> Die Lehrpläne sind abrufbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_abs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html).

## 1.4 Studiendesign der Standardüberprüfungen im ersten Zyklus<sup>24</sup>

Umfassende flächendeckende Kompetenzmessungen wie die nationalen Standardüberprüfungen in Österreich bedingen komplexe Abläufe und einen umfangreichen Prozess der Vorbereitung, Durchführung und Rückmeldung. Abbildung 2 zeigt die Prozessschritte einer Standardüberprüfung für ein Fach im Überblick. Sie illustriert die Abläufe und Abhängigkeiten zwischen den verschiedenen Prozessschritten, welche im Folgenden kurz beschrieben werden. In der Regel nimmt dieser Prozess für eine einzelne Standardüberprüfung in Summe eine Zeitspanne von vier bis fünf Jahren in Anspruch.

### 1.4.1 Zielpopulation

Die Schüler/innen am Ende der 4. Schulstufe an Volksschulen sowie jene am Ende der 8. Schulstufe an Neuen Mittelschulen, Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen bilden die Zielgruppe der Standardüberprüfungen. In beiden Fällen nehmen Schüler/innen an der Standardüberprüfung teil, wenn sie eine öffentliche Schule besuchen oder es sich um eine private Schule mit auf Dauer verliehenem Öffentlichkeitsrecht handelt. Ausnahmen von der Zielgruppe regelt die Novelle der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen (BGBl. II Nr. 282/2011): Außerordentliche Schüler/innen, Schüler/innen, die im Testfach nach ASO-Lehrplan unterrichtet werden, bzw. Schüler/innen mit einer Körper- oder Sinnesbehinderung sind von der Teilnahme an der Standardüberprüfung ausgenommen.

### 1.4.2 Überprüfungskonzept

Regelmäßig flächendeckende Standardüberprüfungen werden seit dem Schuljahr 2011/12 durchgeführt. Im Sinne eines domänenorientierten Überprüfungsdesigns wird jährlich ein Gegenstand (= Domäne, Fach) überprüft. Zunächst begann man mit einem 3-Jahres-Zyklus. Der erste Überprüfungszyklus wurde im Jahr 2014 allerdings durch einen Teststopp<sup>25</sup> der Bildungsministerin<sup>26</sup> unterbrochen. Im Zuge der Wiederaufnahme von Standardüberprüfungen änderte das Ministerium (BMBF) den Überprüfungszyklus von einem dreijährigen in ein fünfjähriges Intervall, dadurch erstreckte sich der erste Überprüfungszyklus über die Jahre 2012 bis 2016. Der zweite Überprüfungszyklus begann mit der Überprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe im Frühjahr 2017 (siehe Abbildung 3).

24 Weiterführende Informationen zur Überprüfung der Bildungsstandards finden Sie in BIFIE (2012).

25 [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB\\_00812/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_00812/index.shtml) und [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB\\_00819/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_00819/index.shtml)

26 Bundesministerin Gabriele Heinisch-Hosek; Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF)

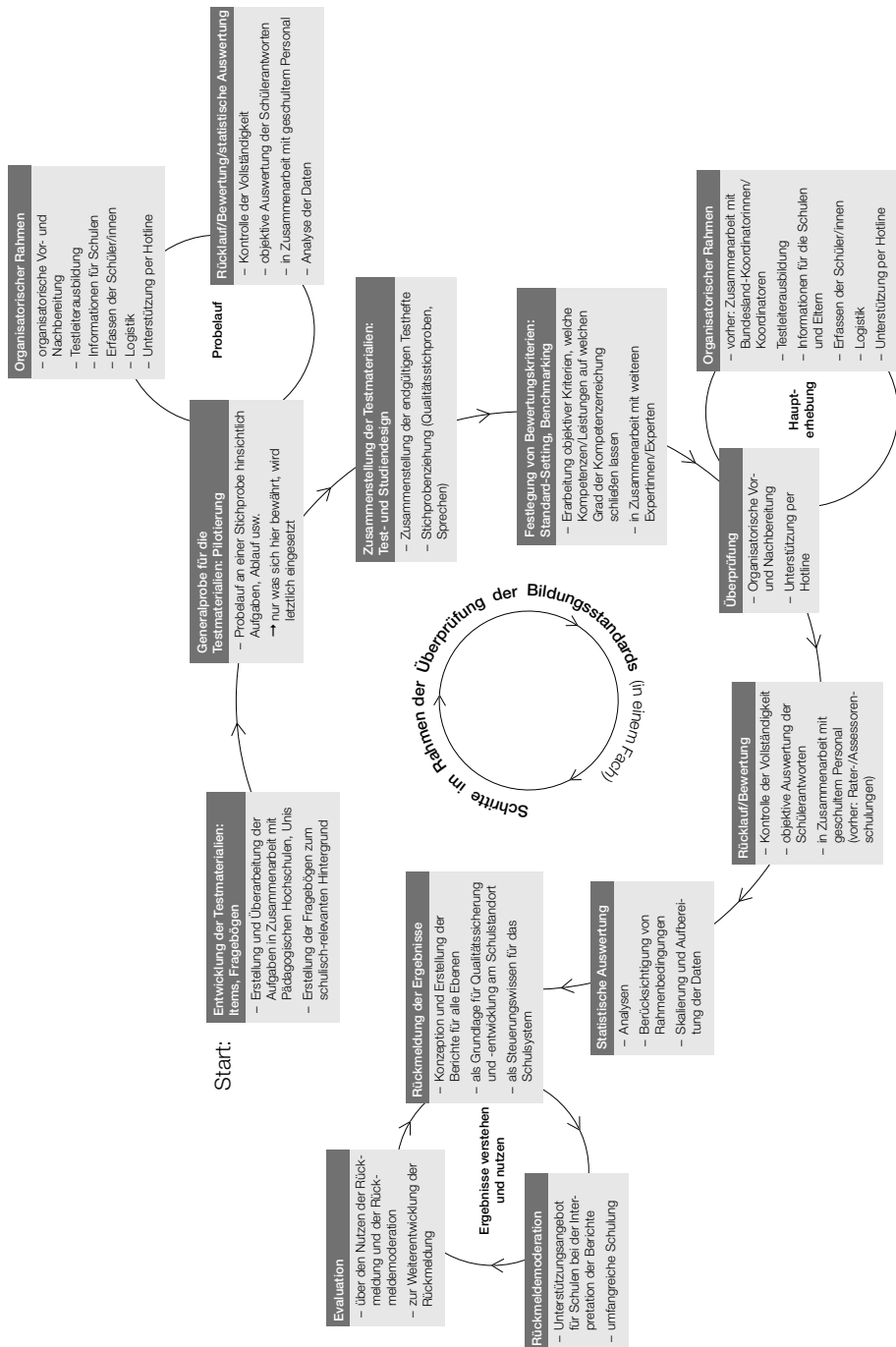


Abbildung 2: Prozesse der Standardüberprüfung im Überblick (Schreiner & Breit, 2016, S. 12f.).

Wie oben erwähnt, wurden bei Einführung der Bildungsstandards im Jahr 2009 für die 8. Schulstufe und 2010 für die 4. Schulstufe Ausgangsmessungen hinsichtlich der Kompetenzen der Schüler/innen durchgeführt. Zusätzlich zu den Daten aus den bisherigen Standardüberprüfungen stehen die Daten aus den Baseline-Testungen für Trendanalysen zur Verfügung, die Aufschluss über die Entwicklung des Kompetenzniveaus insgesamt, die Zusammensetzung der Schülerschaft, aber auch in Bezug auf Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und Kontextfaktoren erlauben.

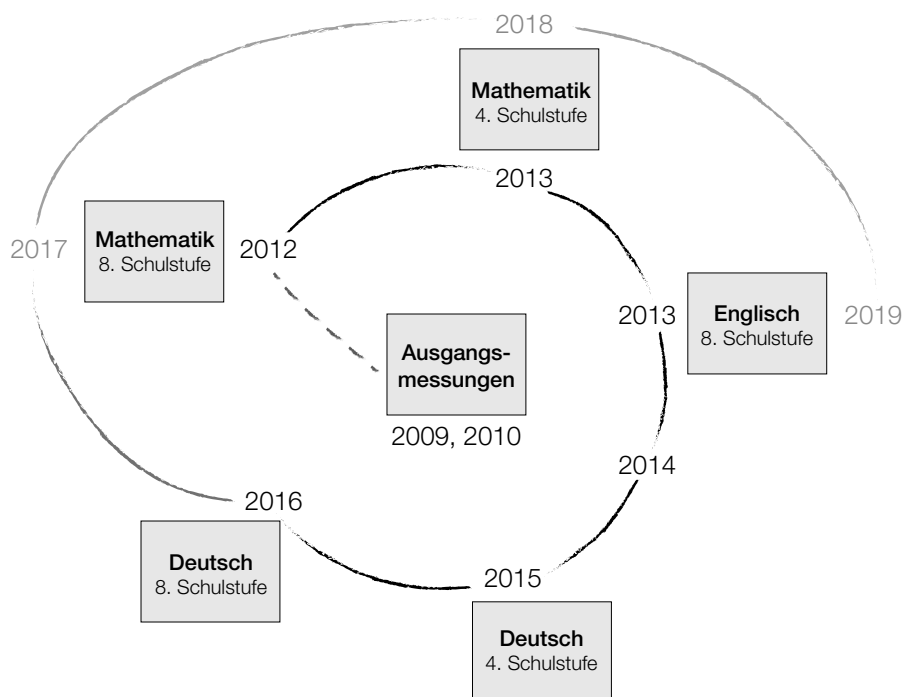


Abbildung 3: Zyklus der Standardüberprüfungen (in Anlehnung an Schreiner et al., 2018, S. 12).

### 1.4.3 Population und Stichproben

Im ersten Überprüfungszyklus umfasst eine Standardüberprüfung etwa 75.000 Schüler/innen auf der 8. Schulstufe in ca. 1.400 Schulen, in der Volksschule in ca. 3.000 Volksschulen. Damit stellen Standardüberprüfungen Vollerhebungen einer Schulstufe (mit den oben beschriebenen gesetzlichen Ausnahmen) dar. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Datenbasis des ersten Überprüfungszyklus, die den Analysen in diesem Band zugrunde liegt. Eine Ausnahme von der Vollerhebung stellt der Kompetenzbereich Sprechen (in Deutsch in der 4. und 8. Schulstufe sowie in Englisch in der 8. Schulstufe dar). Aufgrund der aufwendigen Überprüfung der Sprechkompetenzen – die im Gegensatz zu den anderen Kompetenzbereichen nicht in Form von schriftlichen Tests im Klassenverband erhoben werden können – beschränkt sich die Daten-

basis in Bezug auf Sprechen auf jeweils rund 2.500 Schüler/innen (für Erläuterungen zur Stichprobenziehung vgl. George, Oberwimmer & Itzlinger-Bruneorth, 2016). Der Kompetenzbereich Sprechen ist deshalb auch der einzige, bei dem die Berücksichtigung von Standardfehlern in der Ergebnisdarstellung und -interpretation von Relevanz ist.

Tabelle 3: Population und Stichprobengrößen der Standardüberprüfungen des ersten Zyklus.

	4. Schulstufe		8. Schulstufe		
	Deutsch	Mathematik	Deutsch	Mathematik	Englisch
Kompetenzbereiche	Lesen, Verfassen von Texten, Sprachbetrachtung, Rechtschreiben, Hören, Sprechen	Gliederung in vier allgemeine und vier inhaltliche mathematische Kompetenzen	Lesen, Schreiben, Sprachbewusstsein (inkl. Rechtschreiben), Zuhören, Sprechen	Gliederung in vier Inhalts- und vier Handlungsdimensionen	Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen
Erhebungsjahr	2015	2013	2016	2012	2013
Schriftl. Überprüfung:					
Anzahl Schulen	2995	3050	1389	1416	1410
Anzahl Klassen	4826	4920	3843	4074	3961
Anzahl Schüler/innen	75 297	75 797	73 037	79 678	76 728
Rückmeldung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	Schulaufsicht alle Schulleitungen alle Lehrerinnen und Lehrer				
Sprechen:					
Anzahl Schüler/innen	2354	---	2820	---	2744
Rückmeldung	Systemmonitoring Schulen in der Stichprobe				

#### 1.4.4 Items, Testhefte und Kontextfragebögen

Die Grundlage für die Kompetenzmessungen im Rahmen der Standardüberprüfungen bilden Testitems (Aufgaben zur Kompetenzmessung). Die Verantwortung für die Itementwicklung liegt beim Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Die fachlichen Entwicklungsarbeiten erfolgen in Kooperation mit Fachexpertinnen und Fachexperten von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Diese entwickeln in Kooperation mit dem BIFIE für alle Fächer bzw. Kompetenzbereiche Testkonstrukte als Basis für die Itementwicklung und begleiten den Itementwicklungsprozess aus fachdidaktischer Perspektive. Zu allen Kompetenzbereichen werden dann auf Basis der Testkonstrukte Items verschiedener Formate und Schwierigkeitsgrade entwickelt. Die Itemersteller/innen sind Lehrpersonen der relevanten Schulstufen bzw. Schultypen. Sie werden ge-

schult und im gesamten Prozess begleitet. Alle Items werden mehreren Reviewschleifen unterzogen (Peer-Review durch andere Itemersteller/innen, fachdidaktischer Review durch die Fachexpertinnen und -experten, institutioneller und methodischer Review durch Mitarbeiter/innen des BIFIE) und auf Basis der Rückmeldungen überarbeitet und verbessert (George, Süss-Stepancik et al., 2016).

Jeweils ein bis zwei Jahre vor der Überprüfung werden alle Items auf ihre Eignung hin im Rahmen einer Pilotierung überprüft. Dabei werden die neu entwickelten Items in einer Zufallsstichprobe von rund 150 bis 250 Schülerinnen und Schülern aus der Zielgruppe der Standardüberprüfung erprobt und im Hinblick auf inhaltliche und psychometrische Kriterien hin überprüft. Nicht geeignete Items werden ausgeschieden. Darüber hinaus liefern die Pilotierungen Itemkennwerte, die als Grundlage für die Zusammenstellung der Testhefte benötigt werden (für Erläuterungen zu Itemkonstruktion und Pilotanalysen vgl. Itzlinger-Bruneforth, Kuhn & Kiefer, 2016, Trendtel, Schwabe & Fellingner, 2016).

Für jede Standardüberprüfung werden mehrere Testformen (in den Sprachenfächern pro Kompetenzbereich) zusammengestellt, die zum einen neu entwickelte und pilotierte Items enthalten und zum anderen auch Items aus der Ausgangsmessung bzw. ab dem zweiten Überprüfungszyklus auch Items früherer Standardüberprüfungen umfassen, um die Skalen der verschiedenen Erhebungszeitpunkte miteinander verlinken zu können. Dadurch wird ermöglicht, dass die Entwicklung der Kompetenzen über die Zeit hinweg (etwa auf Bundesebene oder für ein Bundesland) im Sinne einer Trendanalyse beobachtet werden kann. Die Zusammenstellung der Testformen erfolgt in Form eines Multi-Matrix-Block-Designs (vgl. Kiefer, Kuhn & Fellingner, 2016).

Ab dem zweiten Überprüfungszyklus ist es auch für Schulen möglich, ihre Ergebnisse zwischen den Erhebungszeitpunkten miteinander zu vergleichen und Änderungen in den Ergebnissen vor dem Hintergrund zwischenzeitlich gesetzter Maßnahmen am Standort zu reflektieren (Schreiner et al., 2018).

### 1.4.5 Testadministration

Die Überprüfung der Bildungsstandards findet unter standardisierten Rahmenbedingungen statt. Die Sicherstellung von möglichst gleichen Rahmenbedingungen dient der Validität und Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen Klassen und Schulen. Daher ist der Testablauf standardisiert, die Instruktionen und Testzeiten sind genau vorgegeben und die Personen, die die Tests durchführen, werden entsprechend geschult.

Im Regelfall (93 % der zu überprüfenden Klassen) werden die Standardüberprüfungen durch Lehrpersonen der eigenen Schule administriert. Diese sogenannten internen Testleiter/innen unterrichten die zu testenden Schüler/innen nicht im Testfach und werden in regionalen Fortbildungsveranstaltungen der Pädagogischen Hochschulen auf ihre Tätigkeit hin geschult. Schulleitung und interne Testleitung haben für die korrekte Abwicklung der Standardüberprüfung Sorge zu tragen. In den restlichen 7 % der Klassen, welche vom BIFIE zufällig ausgewählt werden, kommt eine sogenannte



externe Testleitung zum Einsatz. Diese Lehrpersonen führen die Standardüberprüfung nicht an der eigenen, sondern an einer anderen Schule durch und werden direkt vom BIFIE mit der Testadministration beauftragt und für ihren Einsatz geschult. Alle Abläufe und Prozesse vor, während und nach der Testdurchführung sind in einem Testleiter-Handbuch festgelegt und beschrieben. Dabei handelt es sich um verbindliche Vorgaben. Das Testmaterial für die Überprüfung wird zentral erstellt und i. d. R. postalisch an die Schulleitung zugestellt, wobei die Klassenpakete bis zum Testtag versiegelt bleiben müssen und dies auch dokumentiert werden muss. Die Überprüfung beginnt mit der ersten Unterrichtseinheit; der Testablauf (Abfolge von Testteilen) und Testzeiten (Bearbeitungszeit der Schüler/innen für die Aufgaben jedes Testteils) sind vorgegeben. Jegliche Abweichungen vom standardisierten Prozedere sind zu dokumentieren (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), 2012).

Zur Qualitätssicherung in Bezug auf die standardisierte Durchführung der Standardüberprüfung wurden jeweils in 3 % aller Klassen die Testsitzungen von einer Qualitätsprüferin/einem Qualitätsprüfer beobachtet und dokumentiert. Qualitätsprüfer/innen sind speziell geschulte Personen mit Testerfahrung. Auf Basis ihrer Protokolle kann beurteilt werden, inwieweit in dieser Stichprobe Abweichungen vom standardisierten Vorgehen oder Probleme bei der Testdurchführung auftreten und so auf die Güte der standardisierten Vorgehensweise in ganz Österreich geschlossen werden (vgl. dazu auch Schreiner & Breit, 2016).

#### 1.4.6 Datenverarbeitung

Alle Testmaterialien werden nach der Überprüfung zentral am BIFIE erfasst und verarbeitet. Dazu werden alle Testmaterialien auf Vollständigkeit des Rücklaufs kontrolliert und ihr Einlangen erfasst. Nach der vollständigen elektronischen Erfassung aller Testhefte, Fragebögen und Protokolle (Scanning) werden die Informationen auf unterschiedliche Weise in verarbeitbare Daten umgewandelt:

- Multiple-Choice Items (sowohl aus Testheften, Fragebögen als auch Protokollen) werden automatisch softwaregestützt in bearbeitbare Daten verwandelt. Ist für die Software eine eindeutige Zuordnung zu einer Antwortalternative nicht möglich (etwa, weil die Antwort ggf. mehrfach ausgebessert wurde), wird das entsprechende Item zur manuellen Nachbearbeitung vorgesehen.
- Fragen mit offenem Antwortformat werden computergestützt durch temporäre, speziell geschulte Mitarbeiter/innen am BIFIE verkodet. Für die Testitems werden dafür facheinschlägige Lehrkräfte oder Studierende geschult, welche die Schülerantworten auf Basis von detaillierten Coding-Guides (Bewertungsrichtlinien) angeleitet durch Mitarbeiter/innen des BIFIE bewerten.
- Schreibperformanzen, die von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Überprüfung im Kompetenzbereich Schreiben (bzw. Verfassen von Texten) erstellt werden, werden von erfahrenen und speziell in einer mehrphasigen Ausbildung geschulten Lehrkräften auf Basis von Kriterienkatalogen bewertet.

Alle Datenverarbeitungsprozesse werden durch diverse Qualitätssicherungsprozesse sowie Kontrollschleifen begleitet, um höchstmögliche Qualität der Datenbasis für Rückmeldungen und Analysen zu gewährleisten (vgl. auch Schreiner & Breit, 2016).

#### 1.4.7 Skalierung und Aufbereitung für Analysen

Nach Abschluss der Bewertung der Schülerantworten werden die erzielten Rohdaten statistisch in eine theoretisch nach unten und oben offene Punktskala überführt (500er-Skala), um die Leistung aller Schüler/innen auf einer Skala abbilden zu können. Der Prozess der Skalierung macht die Schülerleistungen über alle Testformen hinweg miteinander vergleichbar. Für die Berichterstattung und Analysen auf Populationsebene (Bundesergebnisbericht, Landesergebnisberichte) werden „plausible values“ verwendet (für eine Erläuterung der technischen Grundlagen und Vorgehensweise vgl. Trendtel, Pham & Yanagida, 2016; Freunberger, Robitzsch & Luger-Bazinger, 2016; Robitzsch, Pham & Yanagida, 2016). Die gemessenen Kompetenzen werden auf einer kontinuierlichen Punktskala dargestellt. Auf dieser Skala sind sowohl Schülerkompetenzwerte als auch Itemschwierigkeitswerte zu verorten. Bei Schülerinnen und Schülern bedeuten hohe Werte hohe Kompetenzen. Bei den Items steht ein hoher Skalenwert für eine hohe Schwierigkeit, d.h. über alle Schüler/innen hinweg einen geringen Anteil an korrekten Lösungen. Die kontinuierliche Punktskala wurde für alle Kompetenzbereiche, in den Ausgangsmessungen 2009 bzw. 2010 für Österreich auf einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 normiert. Für alle Kompetenzbereiche, für die erst zwischen Ausgangsmessung und erster Standardüberprüfung Testverfahren entwickelt werden konnten (siehe oben), erfolgte die Festlegung des Skalenmittelwerts im Rahmen der jeweiligen Standardüberprüfung des ersten Überprüfungszyklus (das betrifft im Einzelnen für Deutsch, 4. Schulstufe, Verfassen von Texten, Hören und Sprechen sowie für Deutsch, 8. Schulstufe, Schreiben, Zuhören und Sprechen; vgl. auch Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016 und 2017).

Darüber hinaus ist zu beachten, dass fehlende Daten in den Kontextfragebögen unter Einbeziehung vorhandener Informationen multipel imputiert werden. Damit wird so weit wie möglich vermieden, dass fehlende Angaben zu verzerrten Ergebnissen bzw. zu verzerrten Parameterschätzungen führen (für eine Erläuterung des Verfahrens vgl. Pham & Robitzsch, 2014, S. 6; George & Robitzsch, 2014, S. 4f. sowie Robitzsch et al., 2016).

Der gesetzliche Auftrag für die Standardüberprüfungen lautet, den Grad der Kompetenzerreichung zu messen. Durch die Zielbezogenheit der Überprüfung ist es möglich, Ergebnisse der Kompetenzmessung kriteriumsorientiert zu interpretieren und damit eine inhaltliche Interpretation der Ergebnisse zu ermöglichen. Basis dafür bilden die oben beschriebenen Kompetenzstufen (vgl. Abschnitt 1.3.3), die auf der Grundlage der durch die Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen (Can-do-Statements der Verordnung) definiert werden. Die Werte der kontinuierlichen Kompetenzskala können auf Basis eines umfangreichen Standard-Setting-Prozesses (Luger-Bazinger, Freunberger & Itzlinger-Bruneforth, 2016) den Kompetenzstufen zugeordnet wer-

den. Damit stehen neben der kontinuierlichen Punktskala Ergebnisdaten in Form von Kompetenzstufen als Analysegrundlage zur Verfügung. Kompetenzstufen liegen für Mathematik jeweils in Bezug auf die Gesamtskala vor. In Deutsch erfolgte die Kompetenzstufenfestlegung aus fachlogischen und methodischen Gründen jeweils für jeden einzelnen Kompetenzbereich bzw. in Bezug auf Schreiben/Verfassen von Texten für die einzelnen Dimensionen. Die Kompetenzstufenmodelle des ersten Überprüfungszyklus für Deutsch und Mathematik folgen alle dem gleichen logischen Prinzip. Stufe 2 beschreibt jenes Kompetenzniveau, das in der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen als in der Regel anzustrebendes Zielniveau festgelegt ist („Bildungsstandards erreicht“). Davon abgestuft beschreibt Stufe 1 Kompetenzen, die diesem Anspruch teilweise genügen („Bildungsstandards teilweise erreicht“). Unter Stufe 1 werden Kompetenzen verortet, die unter dem Anforderungsniveau von Stufe 1 liegen. Das bedeutet etwa in Mathematik, dass Schüler/innen unter Kompetenzstufe 1 auch reine Routineaufgaben nicht standardmäßig bewältigen. Auf der anderen Seite werden die Schüler/innen mit extrem hohen Kompetenzen, die die Anforderungen der Stufe 2 übersteigen, der Stufe 3 („Bildungsstandards übertroffen“) zugeordnet.

In Englisch beziehen sich sowohl der Lehrplan als auch die Bildungsstandards auf den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen (GERS). Deshalb wurde der Standard-Setting-Prozess für Englisch in Bezug auf die im GERS definierten Kompetenzstufen vorgenommen. Die Ergebnisse können den Stufen „A1 oder darunter“, „A2“ und „B1 oder darüber“ zugeordnet werden. Der Lehrplan sieht für das Ende der 8. Schulstufe das Niveau A2 und unter günstigen Umständen teilweise B1 vor (vgl. dazu auch die Erläuterungen im Bundesergebnisbericht Englisch, 8. Schulstufe, Schreiner & Breit, 2014).

Der Standard-Setting-Prozess besteht aus mehreren Phasen. In einem ersten Schritt wurde eine inhaltliche Beschreibung für die vier kriteriumsorientierten Kompetenzstufen entwickelt (vgl. Wiesner, Schreiner, George et al., 2017; Luger-Bazinger, Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, 2018). Dabei definierten nationale und internationale Expertinnen und Experten für die jeweilige Kompetenz, welche Performanzen von Schülerinnen und Schülern auf den drei Stufen „Bildungsstandards teilweise erreicht“, „Bildungsstandards erreicht“ und „Bildungsstandards übertroffen“ zu erwarten sind (die unterste Stufe „Bildungsstandards nicht erreicht“ bleibt ohne inhaltliche Beschreibung). Als Grundlage für die Beschreibung der einzelnen Kompetenzstufen dienten den Expertinnen und Experten primär der Lehrplan der jeweiligen Schulstufe und die daraus abgeleiteten Könnensbeschreibungen („Can-Do-Statements“ der Bildungsstandards) sowie Erkenntnisse aus der Forschung und spezielle Gegebenheiten im Rahmen einer Kompetenzmessung. Nach Erstellung der Kompetenzstufenbeschreibungen erfolgte in einem zweiten Schritt die Setzung sogenannter Cut-Scores durch das eigentliche Standard-Setting (Cizek & Bunch, 2007), ein mehrtägiger Workshop, in dem Expertinnen und Experten zusammenkommen, um gemeinsam die Cut-Scores zu bestimmen. Typischerweise sind jene Berufsgruppen daran beteiligt, die in der Folge mit den Ergebnissen arbeiten (z. B. Lehrkräfte, Forscher/innen aus Pädagogischen Hochschulen und Universitäten).

Für das Setzen von Cut-Scores (Grenzen zwischen den Kompetenzstufen) existieren zahlreiche Methoden (Cizek & Bunch, 2007), die je nach Studie und Zielsetzung verwendet werden. Gemein ist allen Methoden, dass eine Auswahl an Expertinnen und Experten sich mit der Kompetenzstufenbeschreibung vertraut macht und in einem zweiten Schritt eine Auswahl an Testitems (oder Schülerperformanzen wie Schreibperformanzen) vorgelegt bekommt. Mithilfe der Testitems und der Kompetenzstufenbeschreibungen erarbeiten die Expertinnen und Experten die Cut-Scores; beispielsweise wird die Aufgabe an die Expertinnen und Experten gestellt, jedes Testitem dem inhaltlichen Anspruch einer bestimmten Kompetenzstufe zuzuordnen (IDM-Methode; Ferrara, Perie & Johnson, 2002). Mithilfe von statistischen Verfahren werden die Urteile der Expertinnen und Experten über die Grenzen zwischen den Stufen schließlich in Punktwerte „übersetzt“. Das Setzen der Cut-Scores findet jeweils in einem mehrtägigen Workshop statt, in dem die Expertinnen und Experten eine genaue Einführung in die Methode erhalten und unter Anleitung der Organisatorinnen und Organisatoren arbeiten; außerdem sind der Austausch und die Diskussion zwischen den Expertinnen und Experten sowie die Reflexion der gesetzten Cut-Scores zentrale Aspekte dieses Prozesses (Hambleton, 2001).

Insgesamt unterscheidet sich die Herangehensweise für das Definieren von Kompetenzstufen bei den nationalen Standardüberprüfungen wesentlich vom Vorgehen etwa im Rahmen von internationalen Studien wie PISA oder TIMSS. Während die Kompetenzstufen bei der Standardüberprüfung zuerst inhaltlich definiert und erst in einem nächsten Schritt mit der kontinuierlichen Punktskala in Verbindung gebracht werden, wurde z. B. bei PISA zuerst die kontinuierliche Skala in jeweils gleich breite Abschnitte geteilt und dann versucht, inhaltliche Gemeinsamkeiten der einer Stufe zugehörigen Items (Aufgaben) zu identifizieren und auf Basis dieser im Nachhinein eine inhaltliche Beschreibung von Niveaus auf Grundlage von Literacy-Konzepten vorzunehmen (z. B. Adams & Wu, 2002, S. 197 ff.). Dadurch sind die Kompetenzstufen der Standardüberprüfung inhaltlich auf die durch die Bildungsstandards festgelegten Lernziele als Könnensbeschreibungen bezogen, während die *proficiency levels* bei internationalen Studien vor allem der exemplarischen Illustration der Bedeutung verschiedener Kompetenzwerte dienen.

#### 1.4.8 Ergebnismrückmeldung: Impulse für Qualitätsentwicklung

Laut den gesetzlichen Grundlagen (siehe oben) haben die Auswertungen der Standardüberprüfungen so zu erfolgen, dass auf deren Basis bundesweit, landesweit und schulbezogen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung erfolgen können. Darüber hinaus sieht die Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen vor, dass Schüler/innen Rückmeldung über ihre eigenen Ergebnisse mithilfe einer Onlineplattform zur Information erhalten. Um Qualitätsentwicklungsprozesse auf der Ebene von Schule und Unterricht durch eine produktive Feedbackkultur auf höchstmöglichem Niveau zu unterstützen, sind die Rückmeldungen nach wissenschaftlichen Erkenntnissen aufbereitet und wurden im Zuge des ersten Überprüfungszyklus laufend optimiert (z. B.

Neubacher, Paasch & Opriessnig, 2018). Die Rückmeldeberichte folgen dabei einem systematischen Aufbau, sind gut strukturiert, die Darstellungen versuchen, wesentliche Ergebnisse verständlich und übersichtlich zusammenzufassen und erfordern dabei geringe statistische Kenntnisse (Stichwort „Verständlichkeit“; Anm. der Verf.; vgl. Groß Ophoff, 2013; Hattie, 2009). Der kriterialen Bezugsnorm in Form von Kompetenzstufen (Niveaus) kommt aufgrund der praktischen Bedeutung für den kompetenzorientierten Unterricht größeres Gewicht zu als der vergleichenden sozialen Bezugsnorm (Stichwort „Kriteriumsbezug“; Anm. der Verf.; vgl. Schneewind, 2007; Harks et al., 2014; Wiesner, Schreiner, George et al., 2017). Neben der Darstellung der Leistungs- und Kompetenzergebnisse (in Form von Kompetenzstufen und Verteilungsgrafiken) auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus werden Kontextinformationen über die Schülerschaft herangezogen, um in Form von fairen (sozialen<sup>27</sup>) Vergleichen bedeutsame Referenzrahmen für die Ergebnisinterpretation zu bieten (Stichwort „Kontexte“; Anm. der Verf.; vgl. Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016; Wiesner & Schreiner, 2019b) und die praktische Relevanz und Bedeutung sowie Grenzen der Rückmeldungen darzulegen (Stichwörter „Transparenz, Akzeptanz“; Anm. d. Verf.; vgl. Hattie, 2009). Kontextinformationen zu emotionalen, volitionalen und sozialen Bedingungen des Lernens ergänzen die Kompetenzergebnisse. Die Rückmeldungen nutzen dabei verschiedene Formen der Aufbereitung und ein breites Angebot der Darstellungen, um möglichst viele Bedürfnisse der Nutzer/innen abzudecken und um eine gelingende Reflexion der Ergebnisse für die standortbezogene Unterrichts- und Schulentwicklung zu ermöglichen (Stichwort „professionelle Reflexionsarbeit“; Anm. der Verf.; Koch, 2011; Wiesner, Schreiner, Breit & Kemethofer, 2017b; Wiesner & Schreiner, 2019b; siehe auch Abbildung 1 in diesem Kapitel).

Rückmeldungen und Bericht sind entsprechend dem gesetzlichen Auftrag an verschiedene Ebenen zu richten:

- Die Schüler/innen (und deren Eltern): Sie können zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Systemergebnisse mithilfe eines persönlichen Zugangscode, den die Schüler/innen im Rahmen der Standardüberprüfung erhalten, ihre persönlichen Ergebnisse von einer Onlineplattform als Information über die eigene Kompetenzerreichung abrufen.
- Die Lehrer/innen: Sie erhalten auf Einzelschülerebene anonymisierte Ergebnisse über die überprüften Klassen bzw. Unterrichtsgruppen, wenn sie diese im jeweiligen Fach der Überprüfung unterrichtet haben, als Grundlage für eine reflexive Unterrichtsentwicklung (Optimierung und Weiterentwicklung des eigenen kompetenzorientierten Unterrichts).
- Die Schulen: Schulleitung und Schulgemeinschaftsausschuss bzw. Schulforum sind Zielgruppe für zusammengefasste Ergebnisse der ganzen Schule (Teil 1) sowie die Schulleitungen auch für Ergebnisse auf Schul- und Klassen-/Unterrichtsgruppenebene (Teil 2). Dabei dienen die Rückmeldungen der Schulentwicklung und der kooperativen Unterrichtsentwicklung an einer Schule. Seit 2018 werden die statischen PDF-Berichte durch das Desktop-Tool SAND<sup>BIST</sup> für Schulleitungen ergänzt,

<sup>27</sup> Faire Vergleiche sind eine Spezialform sozialer Vergleiche (vgl. Abschnitt 1.3.3 in diesem Kapitel).

welches interaktive Strukturierungs- und Analysemöglichkeiten für die Ergebnisdaten der eigenen Schulen – auch studienübergreifend – bietet (vgl. Breit, Schreiner & Neubacher, 2019).

- Die Schulaufsicht: Mitglieder der Schulaufsicht erhalten den Schulbericht (Teil 1) aller Schulen ihres Aufsichtsbereichs, eine Übersichtsliste über zentrale Ergebnisse sowie ein interaktives Desktop-Tool mit den Ergebnissen der Schulen ihres Aufsichtsbereichs (SAND<sup>BIST</sup>; Breit et al., 2019) für die Förderung und Unterstützung einer reflexiven Schulentwicklung am jeweiligen Standort und in den Regionen.
- Das Schulsystem: Zielgruppe der Ergebnisse auf Systemebene sind Verantwortliche aus Schulverwaltung und Bildungspolitik für eine reflexive, faktenorientierte Schulsystementwicklung sowie die Öffentlichkeit. Die Ergebnisse für Österreich insgesamt sowie die einzelnen Bundesländer werden in Form von Bundes- und Landesergebnisberichten je Standardüberprüfung zusammengefasst und veröffentlicht.

Die Bundes- und Landesergebnisberichte des ersten Überprüfungszyklus sind auf der BIFIE-Homepage abrufbar (<https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>). Darüber hinaus können dort Musterrückmeldungen für Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulen und Schulaufsicht abgerufen werden (<https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/musterrueckmeldungen/>). Die Rückmeldungen und Berichte beziehen sich auf Bezugssysteme, die über die Ebenen hinweg gültig sind – die kontinuierliche Punktskala, Kompetenzstufen, Subskalen, Kontextmerkmale. Die konkrete Aufbereitung der Ergebnisse wird auf die Anforderungen und Bedürfnisse jeder Ebene/Zielgruppe abgestimmt.

Neben den konzeptionellen Anforderungen für die Zusammenstellung von Ergebnisberichten und Rückmeldungen bedingt der Rückmeldeprozess umfangreiche logistische Herausforderungen: Die Aufbereitung der Ergebnisse ist je Standardüberprüfung für rund 80.000 Empfänger/innen (Schulaufsicht, Schulleitungen, Lehrer/innen, Schüler/innen; vgl. auch Tabelle 3) zu leisten. Die Ergebnisse werden auf einer Onlineplattform mithilfe von personalisierten Codes zum Download zur Verfügung gestellt. Parallel dazu werden die systemweiten Ergebnisse für die Berichterstattung aufbereitet.

## 1.5 Diskussion

In Österreich wurden flächendeckende Überprüfungen der Bildungsstandards auf Grundlage der gegebenen Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen (vgl. Abschnitt 1.2 in diesem Kapitel) konzipiert und erfolgreich umgesetzt. Das Überprüfungskonzept findet sich in BIFIE (2012). Der erste Zyklus dieser Herangehensweise ist abgeschlossen und zu allen Erhebungsjahren liegen sowohl ausführliche Systemberichte als auch Ergebnisberichte für die Schulaufsicht, die Schulleitungen sowie alle Lehrerinnen und Lehrer vor. In Summe ist in Österreich nunmehr nach Fend (2018, S. 22) „ein System der Informationsgewinnung über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens auf allen Systemebenen entstanden, das keine internationalen Vergleiche zu scheu-

en braucht. In Deutschland gibt es verschiedene Systeme, die aber in der ausgefeilten Rückmeldelogistik nicht das Niveau des österreichischen Modells erreichen“.

Um die Entwicklungsfunktion datengestützter Rückmeldungen zu stärken, wurden im Laufe des ersten Zyklus „die schulbezogenen Ergebnisdaten [...] durch die Rückmeldung von Daten zu innerschulischen Prozessen und durch systematische Bereitstellung von einzelschulischen Kontextdaten“ (Maritzen, 2014, S. 411) schrittweise erweitert, wodurch nunmehr auch Daten und Informationen zu Teildimensionen des Unterrichts, zur Lernfreude und zum kompetenzorientierten Unterricht innerhalb eines theoriegeleiteten Rahmenmodells aus der Perspektive der Schüler/innen vorliegen (siehe Kapitel 5, 6 und 11 in diesem Band). Die Erweiterung der Kontextdaten für eine umfassende Schulentwicklung ist u.a. auch im Projekt SAND<sup>BIST</sup> deutlich nachvollziehbar (Wiesner, et al. 2017a; Kemethofer, Wiesner, George, Schreiner & Breit, 2018; Breit et al., 2019).

Der erste Zyklus hat in Österreich zusätzlich eine fundierte, begleitende und theoriegeleitete Forschung erforderlich gemacht und gleichzeitig wurde ausgehend von der Einführung von Bildungsstandards in Österreich eine Diskussion von Standards als ein möglicher „Meilenstein für die Unterrichtsqualität?“ (Specht & Lucyshyn, 2008, S. 381; Rieß & Meließnig, 2010 u. a. m.) angeregt. Im Folgenden finden Sie einige Beispiele ohne Anspruch auf Vollständigkeit.<sup>28</sup>

Die methodische Herangehensweise an Large-Scale-Assessments im Sinne methodischer Grundlagen der österreichischen Standardüberprüfung wurde umfassend als Beschreibung von Verfahren veröffentlicht (Breit & Schreiner, 2016) und methodische, statistische und technische Entwicklungen in einschlägigen Journalen publiziert (z. B. Freunberger & Yanagida, 2012; Kuhn & Kiefer, 2013; Robitzsch, 2013; Schroeders, Robitzsch & Schipolowski, 2014; George, Robitzsch, Kiefer, Ünlü & Groß, 2016). Einzelne Prozessschritte sind in Form von technischen Berichten sowohl in methodischer Form als auch in Bezug auf die Testkonstrukte dokumentiert.<sup>29</sup>

Insbesondere im Rahmen der Baseline-Erhebungen sowie zu Beginn der flächendeckenden Standardüberprüfungen fokussierte die begleitende Forschung des BIFIE Aspekte der Durchführung mit dem vorrangigen Ziel der Optimierung der internen Prozesse von Überprüfung und Rückmeldung (z. B. Grillitsch, 2010; Amtmann, Grillitsch & Petrovic, 2011; Grillitsch & Amtmann, 2012; Rieß & Zuber, 2014; Zuber, Rieß & Bruneforth, 2012). Im Rahmen des ersten Überprüfungszyklus wurden die Aspekte der Validierung im Hinblick auf bestimmte Nutzungen von Bildungsstandardüberprüfungen (Fellinger, Kiefer, Robitzsch & Trendtel, 2016) sowie die Formen und Leitideen von Rückmeldungen (z. B. Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer et al., 2016) eingehend diskutiert. Auch die Reliabilität und Stabilität des Index der sozialen Benachteiligung, der Kompositionseffekt der Schulen und der faire Vergleich und Sozialindex in österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen wurden vertiefend analysiert (Itzlin-

28 Eine Übersicht über von oder unter Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BIFIE erstellten Publikationen findet sich unter <https://www.bifie.at/bildungsforschung/publikationen-des-bifie/>.

29 Siehe <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/technische-dokumentation/>

ger-Bruneforth, Bruneforth, Robitzsch & Freunberger, 2016; Pham, Freunberger, Robitzsch & Itzlinger-Bruneforth, 2016).

Zugleich wurden im Rahmen der Begleitforschung, Optimierung und Qualitätssicherung zu den Bildungsstandards maßgebliche Entwicklungen eingeleitet und Gelingensbedingungen für eine formative Integration von Bildungsstandards identifiziert (Schatz et al., 2016). Auf Grundlage des Rahmenmodells zur Nutzung von Rückmeldungen aus Standardüberprüfungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung von Wiesner, Schreiner und Breit (2015) als Weiterentwicklung des Zyklenmodells von Helmke (2004) sowie Hosenfeld und Groß-Ophoff (2007) wurde die Bedeutung der professionellen Reflexionsprozesse für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung als besondere Gelingensbedingung empirisch untersucht und ausführlich dargestellt (Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer et al., 2016; Wiesner et al., 2017b; Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018; Wiesner & Schreiner, 2019b). Aufbauend auf den Erkenntnissen und Erfahrungen mit Evidenzen aus dem ersten Zyklus der Standardüberprüfungen wurden die Rolle und Funktion der Schulleitung und die Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur zusammengefasst (Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015; Schratz et al., 2016) sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Evidenzorientierung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung diskutiert (Schatz et al., 2019). Im Besonderen wurde das Zusammenwirken von Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung beforscht und für Österreich eingehend beschrieben (Kemethofer & Wiesner, 2016; Kemethofer et al., 2018; Kemethofer & Wiesner, 2018; Kemethofer & Wiesner, 2019). Die Begleitforschungsprojekte und Erfahrungen mit der Schulaufsicht haben zum Praxisprojekt SAND<sup>BIST</sup> (Schulaufsicht analysiert und nutzt Daten) geführt, in dem in einer innovativen, adaptiven Form die Daten der Schulen aus den Bildungsstandardüberprüfungen der Schulaufsicht in einer Desktopanwendung bereitgestellt werden können (Breit et al., 2019).

Die Daten der Standardüberprüfungen bilden eine wesentliche Grundlage für viele Indikatoren des nationalen Bildungsberichts (Band 1, zuletzt Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnig & Schreiner, 2019) und werden als Grundlage für Analysen im thematischen Band des nationalen Bildungsberichts (zuletzt Breit, Eder, Krainer, Schreiner, Seel & Spiel, 2019) genutzt (z.B. in den Beiträgen von Wohllhart, Böhm, Grillitsch, Oberwimmer, Soukup-Altrichter & Stanzel-Tischler, 2016 im NBB 2015 oder im Beitrag von Weber, Moosbrugger, Hasengruber, Altrichter & Schrod, 2019 im NBB 2018).

Im Besonderen wurden die Projekte „ImU – Impulse für den Unterricht“ (Süss-Stepancik & George, 2016) und „Aufgabenkulturen“ (George et al., 2016; Wiesner, Illetschko et al., 2017; Illetschko & Wiesner, 2018) etabliert, woraus Modelle und Ansätze zur Unterstützung des kompetenzorientierten Unterrichts entstanden (Wiesner, Pacher, Breit, George & Schreiner, 2018; Wiesner, Schreiner, Paasch, Breit & Freunberger, Kapitel 11 in diesem Band). Weiters entstanden an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten und in Kooperation auf Basis dieser Ansätze Begleitforschungsprojekte zur Rezeption und Nutzung von Rückmeldungen sowie deren Begleitung und Auswirkungen auf den Unterricht (z.B. Mürwald-Scheifinger, 2014, Dingges & Egger, 2015, Dammerer & Mürwald-Scheifinger, 2017, Mewald, 2018 u. v. m.).



Der vorliegende Band greift nun auf die im Rahmen des ersten Überprüfungszyklus entstandene umfangreiche Datenbasis zurück und versucht, insbesondere solche Analysemöglichkeiten zu nutzen, die sich aus der Zusammenschau von Ergebnissen über verschiedene Fächer und/oder verschiedene Schulstufen hinweg als besondere Themen ergeben. Zusätzlich zeigt der Sammelband aufbauend auf den Ideen und Ansätzen der österreichischen Bildungsstandards das breite Themenspektrum auf, das die Datenbasis nunmehr umfasst.

## Literatur

- Adams, R. & Wu, M. (2002). *PISA 2000. Technical Report*. Paris: OECD.
- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Graz: Leykam.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 235–278). Wiesbaden: VS.
- Amtmann, E., Grillitsch, M. & Petrovic, A. (2011). *Bildungsstandards Ergebnisrückmeldung – erste Erfahrungen aus der Baseline-Testung 2009*. Executive Summary zu BIFIE-Report 7/2011. Graz: Leykam.
- Böhme, K., Richter, D., Stanat, P., Pant, H. A. & Köller, O. (2012). Die länderübergreifenden Bildungsstandards in Deutschland. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme, D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs* (S. 11–18). Münster: Waxmann.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt\\_UE\\_D4\\_2015\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt\\_UE\\_D8\\_2016\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam.
- Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). *Bildungsstandards: Baseline 2009 (8. Schulstufe) (Techn. Ber.)*. BIFIE. Salzburg.
- Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2011). *Bildungsstandards: Baseline 2010 (4. Schulstufe) (Techn. Ber.)*. Salzburg: BIFIE.
- Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung*. Wien: facultas.
- Breit, S., Schreiner, C. & Neubacher, M. (2019). Daten nutzen – Schulen entwickeln. SAND<sup>BIST</sup> als interaktives Format der Datenrückmeldung. In C. Schreiner, S. Breit, C.